

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM  
REDE NACIONAL

Edvaldo do Nascimento Carvalho

**ARTE-EDUCAÇÃO, LOGÍSTICA E MUNDO DO TRABALHO:** uma análise da  
integração curricular no Instituto Federal do Amapá

SANTANA - AP

2025

Edvaldo do Nascimento Carvalho

**ARTE-EDUCAÇÃO, LOGÍSTICA E MUNDO DO TRABALHO: uma análise da  
integração curricular no Instituto Federal do Amapá**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Argemiro Midonês Bastos

SANTANA - AP

2025

Edvaldo do Nascimento Carvalho

**ARTE-EDUCAÇÃO, LOGÍSTICA E MUNDO DO TRABALHO:** uma análise da  
integração curricular no Instituto Federal do Amapá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *Campus* Santana, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 17/01/2025

**COMISSÃO EXAMINADORA**



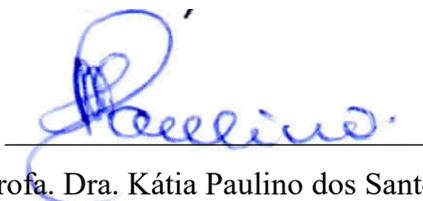
Prof. Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP

Orientador

  
Prof. Dr. David Figueiredo de Almeida.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP

  
Profa. Dra. Kátia Paulino dos Santos

Universidade do Estado do Amapá - UEAP

Edvaldo do Nascimento Carvalho

## O MUNDO DO TRABALHO POR MEIO DA ARTE

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *Campus Santana*, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em: 17/01/2025

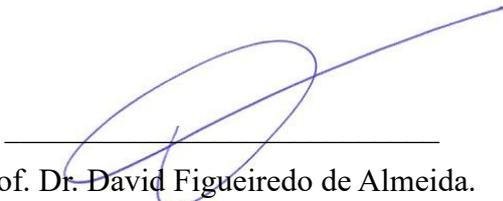
### COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP

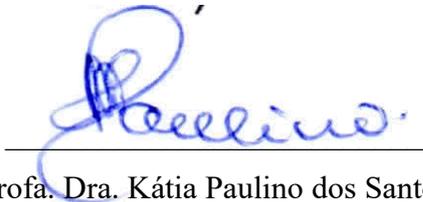
Orientador



---

Prof. Dr. David Figueiredo de Almeida.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP



---

Profa. Dra. Kátia Paulino dos Santos

Universidade do Estado do Amapá - UEAP

Dedico esta pesquisa à minha amada esposa,  
minha mãe, meus irmãos e a dois carpinteiros:  
meu pai (*In Memoriam*) e um outro, de Nazaré,  
na Galileia.

Biblioteca Institucional - IFAP  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

C331a      Carvalho, Edvaldo do Nascimento  
              Arte-educação, logística e mundo do trabalho: uma análise da integração  
              curricular no Instituto Federal do Amapá / Edvaldo do Nascimento  
              Carvalho - Santana, 2025.  
              93 f.: il.

Dissertação (Mestrado) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Amapá, Campus Santana, Mestrado em Educação  
Profissional e Tecnológica, 2025.

Orientador: Dr. Argemiro Midonês Bastos.

1. Arte-educação. 2. Integração. 3. Educação Profissional e Tecnológica. I.  
Bastos, Dr. Argemiro Midonês, orient. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida, que veio com a dádiva de amar livros, leitura, escrita, arte e conhecimento.

À minha esposa, por acreditar que eu poderia chegar até aqui e por ser a responsável pela beleza do casal.

Ao meu orientador Argemiro Midonês Bastos, sempre disponível, paciente, ético e sensato.

Aos professores do ProfEPT, pela forma respeitosa como tratam a aprendizagem dos mestrandos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá por oferecer educação de qualidade aos trabalhadores e filhos da classe trabalhadora.

Aos meus colegas de turma do ProfEPT, por seu espírito de cooperação, sua ética e seu amor pelo conhecimento.

A gente não quer só comida  
A gente quer comida, diversão e arte.  
A gente não quer só comida  
A gente quer saída para qualquer parte.  
A gente não quer só dinheiro  
A gente quer dinheiro e felicidade.  
A gente não quer só dinheiro  
A gente quer inteiro e não pela metade.

(TITÃS, 1987)

## RESUMO

A arte é uma manifestação humana intrínseca, que atribui às atividades antrópicas uma carga de poesia, de valorização estética e de expressão de sentimentos, mesmo quando associada a instrumentos pragmáticos, políticos, rituais e socioculturais. Deste modo, entende-se que a educação não pode negligenciar o ensino de Arte, uma vez que além de constituir uma característica essencial do espírito humano, é direito de todos o conhecimento, acesso e fruição da arte. Esta dissertação analisa a integração entre o Componente Curricular Arte e os conhecimentos técnico-profissionais específicos dos cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Em especial, o foco de análise é o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Logística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, oferecido pelo campus Santana. É um estudo de natureza qualitativa que faz uso de análise documental com apoio de revisão bibliográfica. Sua origem vem da inquietação acadêmica acerca dos problemas da Educação Profissional e Tecnológica estudados no âmbito do ProfEPT somada à experiência profissional do autor como arte-educador. Assim, esta pesquisa promove uma síntese teórica de reflexões acerca das dificuldades de integração entre o ensino de Arte e os conhecimentos profissionais nos cursos de Ensino Médio Integrado. No intento de amenizar a dualidade entre estes componentes na referida modalidade, propõe-se aqui uma perspectiva decolonial e libertadora do currículo de Arte, com foco no conceito de Trabalho como Princípio Educativo, amparado na formação humana, na politécnia e na omnilateralidade. Estas considerações convergem numa proposta de Produto Educacional que propõe o desvelamento do mundo do trabalho por meio das artes.

Palavras-chave: arte; trabalho; logística; integração.

## ABSTRACT

Art is an intrinsic human manifestation that imbues anthropic activities with poetry, aesthetic appreciation, and emotional expression, even when linked to pragmatic, political, ritual, or sociocultural tools. Thus, education cannot neglect the teaching of Art, as it constitutes an essential characteristic of the human spirit and ensures everyone's right to access, understand, and engage with art. This dissertation examines the integration between the Art curriculum component and the technical-professional knowledge specific to Integrated High School courses at Federal Institutes. Specifically, it analyzes the Pedagogical Course Project (PPC) of the Logistics course at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Amapá, offered by the Santana campus. This qualitative study employs document analysis supported by a bibliographic review. It originates from academic concerns about Professional and Technological Education issues studied within the ProfEPT program, combined with the author's professional experience as an art educator. The research synthesizes theoretical reflections on the challenges of integrating Art education with professional knowledge in Integrated High School courses. To mitigate the duality between these components, the study proposes a decolonial and liberating perspective for the Art curriculum, centered on *Work as an Educational Principle*, grounded in human formation, polytechnics, and omnilateral development. These considerations converge into an Educational Product proposal that seeks to unveil the world of labor through the arts.

Keywords: art; work; logistics; integration.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do histórico da Educação Profissional e do Ensino de Arte no Brasil.....	23
Quadro 2 - Análise das ementas e competências do 1º ano.....	65
Quadro 3 - Análise das ementas e competências do 3º ano.....	67

## **LISTA DE SIGLAS**

AT	Abordagem Triangular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFAP	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá
IFs	Institutos federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PPC	Plano Pedagógico de Curso

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1</b>	<b>Percurso metodológico.....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>UM OLHAR HISTÓRICO AO ENSINO DE ARTE E EPT.....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>“ARTE-BIOGRAFIA” .....</b>	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>ARTE E EPT: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A INTEGRAÇÃO.....</b>	<b>35</b>
<b>4.1</b>	<b>Politecnia.....</b>	<b>35</b>
<b>4.2</b>	<b>Escola Unitária.....</b>	<b>37</b>
<b>4.3</b>	<b>Omnilateralidade e Trabalho como Princípio Educativo.....</b>	<b>39</b>
<b>4.4</b>	<b>Formação Humana.....</b>	<b>46</b>
<b>4.5</b>	<b>Sobre integração e currículo integrado.....</b>	<b>48</b>
4.5.1	Conceitos de currículo.....	48
4.5.2	Teorias do currículo.....	49
4.5.3	Currículo integrado e emancipador na EPT.....	49
4.5.4	Metamorfose no Ensino de Arte e possibilidades de integração.....	52
4.5.5	Um currículo de Arte focado no mundo do trabalho.....	55
<b>4.6</b>	<b>Análise de conteúdo do PPC do Curso de Logística do Ifap Santana.....</b>	<b>60</b>
4.6.1	Considerações da análise curricular do PPC.....	62
4.6.2	Como pode ocorrer a integração entre Arte e Logística?.....	70
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>
	<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>82</b>
	<b>DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>82</b>
	<b>ANEXO I (PRODUTO EDUCACIONAL).....</b>	<b>94</b>

## APRESENTAÇÃO

O tema gerador desta dissertação é a convergência da necessidade com a possibilidade de integração curricular do componente Arte na educação profissional integrada de nível médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia (IFs). Tal tema emergiu de inquietações e reflexões sobre os problemas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estudados no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em especial as dificuldades de integração entre os componentes curriculares do ensino médio integrado -EMI, apontadas por diversos autores (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Silva, 2013; Ciavatta, 2014; Araújo; Frigotto, 2015; Araújo; Silva, 2017; Chisté, 2017). Estudos e pesquisas destes autores revelam que, a despeito da existência de legislação que fomente a educação integrada, não há garantia de que esta integração seja efetiva na realidade do EMI.

A integração no ensino médio é um instrumento de ruptura com a separação entre o ensino de componentes da base geral e os conhecimentos técnicos específicos que visam a formação para o trabalho. Integrar os saberes de todos os componentes e atividades escolares indica que o currículo deve ser concebido como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento (Ciavatta, 2014), promovendo aos educandos da classe trabalhadora uma sólida formação cultural, científica e tecnológica.

Escrita a partir da perspectiva de experiência profissional de um arte-educador, esta dissertação analisa como as propriedades estéticas, criativas e libertadoras da Arte podem alinhar-se à perspectiva contra-hegemônica do modelo de escola do trabalho ofertado nos IFs. Infere-se que a integração da Arte no EMI e na EPT pode ser proporcionada quando se considera o trabalho como princípio educativo, iniciando-se tal percepção a partir do currículo deste componente. Nos pautamos na concepção de que a integração do ensino de Arte na EPT contribui para seus fins mais abrangentes, como a promoção de igualdade social, o fortalecimento da democracia e o desenvolvimento sustentável do país por meio da valorização da classe trabalhadora unida.

Assim, a fins de delimitação e na busca por um foco pontual, a análise de integração curricular e conceitual toma como objeto de pesquisa o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico de Logística do EMI do campus Santana do Ifap. Para tanto, como percurso metodológico, a análise deste documento considerará aspectos históricos, conceituais e legais da EPT e da arte-educação, com o intuito de identificar convergências entre as áreas. Daí, gerar-

se-ão considerações sobre como estas áreas podem ser substantivamente integradas na modalidade EMI, principalmente por via curricular.

Pela relevância que o conceito de trabalho tem, em seus diversos sentidos, nesta análise, o método de abordagem que tomamos é o materialismo histórico-dialético. Como o EMI conjuga uma proposta não compartimentada das áreas do conhecimento, a análise materialista desta modalidade preza pela conexão entre o saber escolar e a realidade social em que este saber é empregado no trabalho produtivo.

Assim, o trabalho, a escola e todos os seus componentes curriculares são entendidos como composições de uma mesma realidade. Para entender como se pode integrar estas dimensões, precisamos analisá-las como elementos dinâmicos, marcados pela diacronia da história, relacionando-os ao contexto de tempo e lugar em que ocorrem (Chisté, 2017a). Frigotto (2024, p. 3) sintetiza este pensamento quando afirma que “a base da compreensão da formação omnilateral e do Ensino Médio Integrado no âmbito do materialismo histórico funda-se no fato de que a vida de todos os seres da natureza, da qual o ser humano é parte, está conectada ou integrada”.

Manifestamente, nosso alvedrio pelo materialismo histórico-dialético também considera a realidade de que “[...] a maioria das pesquisas empíricas publicadas acerca da integração [...] em função de vários aspectos, vem convergindo, quase exclusivamente para as dificuldades inerentes à materialização dessa concepção educacional” (Silva, 2013, p. 112). Assim, no presente texto, opta-se pela busca de alternativas realizáveis de integração e não apenas pela indicação de suas dificuldades.

A inspiração freiriana libertadora pela qual abordamos o ensino de Arte neste estudo também remete a isso. Para Freire (2018), educar contra a opressão implica negar uma perspectiva abstrata, isolada e desconectada do mundo, como preza a educação burguesa/liberal. A abordagem que Freire denomina como uma realidade ausente dos homens não seria capaz de determinar as conexões entre a arte e o mundo do trabalho. Na verdade, uma abordagem descontextualizada não consegue conectar nenhum conhecimento a outro, caindo no abismo metafísico da educação enciclopédica como um fim em si mesma. Segundo Gramsci (2001) e Machado (1989a), as camadas dirigentes são as principais beneficiadas com um ensino desintegrado, ao perpetuar as desigualdades e a manutenção da ordem social vigente.

Assim, tomamos arte e trabalho como componentes de um mesmo contexto, destoando do senso comum que costuma abordá-los como distantes ou opostos. Em nossa percepção, a integração da Arte na EPT depende de uma análise conjunta de suas

[...] dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, [que] ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade (Freire, 2018, p. 134).

Deste modo, pauta-se a análise do PPC nas bases conceituais da EPT, projetando-as no ensino de Arte. Em suma, analisa-se se o documento propõe que a aula de Arte tenha significado na formação profissional do educando, promovendo o desvelar da realidade do mundo do trabalho e da logística por meio da criatividade, de um amplo senso estético e de uma perspectiva cultural decolonial e libertadora.

Diante destas considerações, apresentamos uma síntese da composição desta pesquisa: o primeiro capítulo, intitulado *Um olhar Histórico ao ensino de Arte e Educação Profissional*, apresenta um breve entrelaçamento entre a história do Ensino de Arte e da educação profissional no Brasil, da Velha República até a criação dos IFs, destacando suas finalidades e conceitos em cada época. No capítulo intitulado “*Arte-biografia*” (que conforme justificado no projeto de qualificação desta pesquisa, é uma alusão ao termo autobiografia) consideram-se as propriedades acadêmico-científicas da memória, apresentando uma narrativa em 1ª pessoa pela perspectiva do autor, donde constam relatos de vivências pessoais, aprendizados e experiências profissionais influenciadas pelo contato com a arte e ensino de Arte, e de como isto, de certa forma, conduziu ao tema desta pesquisa.

Na sequência tem-se o Capítulo *Arte e Ept: um caminho possível para a Integração*. Aborda-se neste capítulo o conceito de EMI como travessia para a escola unitária ideal e discutem-se amplamente as suas bases conceituais e suas conexões com a arte-educação. É na segunda parte deste capítulo que consta a investigação principal desta pesquisa, realizada por meio de análise documental. Por fim, seguem as *Considerações Finais* da pesquisa, donde constam ponderações e o reconhecimento de suas limitações.

Faz parte ainda desta dissertação o anexo que apresenta o *Produto Educacional*, concretizado no livro *O mundo do trabalho por meio da Arte*, gerado a partir da conjunção dos conceitos de Trabalho como Princípio Educativo, de Gramsci (2001) e de Abordagem Triangular, de Barbosa (2014).

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa examina a integração do ensino de Arte e os conhecimentos técnicos específicos para o mundo do trabalho no ensino médio integrado dos institutos federais, com base na concepção marxiana de Formação Humana, Politécnica e Omnilateral e nos conceitos gramscianos de Escola Unitária e Trabalho como Princípio Educativo.

A abordagem pedagógica do EMI combina o ensino médio regular com a formação para o trabalho, valorizando a formação humana e práticas pedagógicas integradoras (Araújo e Frigotto, 2015). A integração simbiótica entre a base geral e conhecimentos profissionais é essencial e indissociável deste modelo, exigindo a capacitação de docentes para lidar com a integração e com as demandas específicas da EPT (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012) que visam conjugar os conhecimentos dos componentes curriculares aos conhecimentos para o mundo do trabalho.

No cenário da educação básica nacional o EMI se destaca por sua inovação e perspectiva contra-hegemônica, diferenciando-se das abordagens tradicionais ao combinar formação para o trabalho com uma base científico-cultural sólida. A integração de diferentes áreas de conhecimento promove uma experiência educacional holística e ampla, incentivando os estudantes a explorarem seus interesses e contribuindo para a formação de sua identidade, afirma Ciavatta (2005). Baseando-se nas considerações desta autora, elencamos alguns argumentos a favor da integração na educação profissional média:

- A integração permite que os educandos adquiram habilidades práticas e técnicas, além de conhecimentos teóricos, preparando-os melhor para o mundo do trabalho;
- A integração proporciona aos estudantes uma visão mais ampla das possibilidades de inserção social e laboral, permitindo que eles/as façam escolhas mais acertadas sobre suas carreiras futuras;
- A integração entre teoria e prática, por meio de projetos e atividades, torna a aprendizagem mais significativa e relevante para os estudantes;
- A integração pode ajudar a reduzir a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, promovendo uma visão mais igualitária e que valorize todas as formas de trabalho.

Além disso, a autora aponta que a educação integrada muitas vezes enfatiza aplicações do mundo real e habilidades de resolução de problemas, onde os/as estudantes são incentivados/as a aplicar seus conhecimentos e habilidades a situações práticas. Essa abordagem ajuda o/a estudante a desenvolver um senso de identidade mais forte como indivíduos capazes e competentes, promovendo habilidades de pensamento crítico,

encorajando-os à exploração de interesses pessoais e capacitando-os a aplicar seus conhecimentos e habilidades de maneira significativa (Ciavatta, 2005).

A despeito de sua coexistência como minoria frente à tradicional formação propedêutica que se tem na educação média brasileira, o EMI dos IFs passou a ser entendido como a “Travessia” para uma educação futura de caráter socialista, politécnica, dignificante e justa, com base geral e profissional sólida, conforme informa Moura (2014).

O EMI é uma ponte que permite o vislumbre da perspectiva de superação da dualidade entre o ensino propedêutico e a formação profissional. Conjuga saberes gerais e específicos, interconectados de tal forma que gerem significância e sentido para o estudante, auxiliando-o a formar-se humano e trabalhador com compromisso ético, político e social. Para tanto, deve haver articulação entre teoria e prática, da mesma forma que se considera relevante a relação indissociável entre os saberes científicos e tácitos.

O EMI deve empreender a articulação entre partes e totalidade. Morin (2011) ao destacar os saberes necessários à educação do futuro aponta que, para que o conhecimento seja pertinente, deve-se considerá-lo de forma global, contextualizada e multidimensional. O ensino integrado busca exatamente isto: romper os compartimentos que separam os saberes, convergindo-os na educação para o mundo do trabalho.

Chisté (2017, p. 33) explica que no EMI

todos os componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por essa razão, os planos de curso devem ser aprovados pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino e a organização curricular sistematizada em disciplinas, projetos ou núcleos temáticos.

Ao analisarmos o percurso da educação profissional no Brasil (sintetizado adiante nesta pesquisa) poder-se-á perceber que o EMI é fruto de uma luta popular histórica e proveniente de constantes debates de intelectuais e teóricos de cunho contra-hegemônico. É ainda a constatação de uma necessidade da realidade brasileira por um formato de educação humanista, cientificamente e culturalmente embasada, para os filhos dos trabalhadores. No entanto, apesar da legislação e das reflexões teóricas

[...], percebe-se que poucas são as instituições de ensino que de fato conseguiram aproximar-se das prerrogativas relacionadas a essa modalidade de ensino. Pesquisas na área apontam que é necessário forte investimento político e pedagógico para que o Ensino Médio Integrado consiga integrar efetivamente os conteúdos que compõem o seu currículo (Chisté, 2017, p. 88).

Não obstante, o parecer CNE/CEB nº 5/2011, de certo modo, reconhece a incapacidade do EMI de alcançar totalmente a superação da dualidade e fragmentação que historicamente fazem parte deste nível. Do mesmo modo, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) o EMI apresenta contradições. Os autores destacam a dificuldade que esta modalidade tem em cumprir sua missão de superar a formação profissional como mero adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital. Ou seja, há um risco real de que o EMI acabe se tornando apenas mais uma preparação para o mercado de trabalho, sem considerar a formação integral do estudante.

Diante disso, parte-se aqui da inferência de que as dificuldades de integração que afetam a educação dos IFs também atinjam a arte-educação do EMI no Ifap Santana. Da mesma forma, defende-se a capacidade integradora da arte-educação quando tomada pela perspectiva da *Formação Humana Integral* inspirada nos conceitos marxianos e gramscianos de *Politecnia*, *Omnilateralidade*, e *Escola Unitária*, tomando como eixo norteador o *Trabalho como Princípio Educativo*.

Exposto isso, apoiando-se no conceito de “igualdade substantiva” de Mészáros (2008, apoiado em Martí), entende-se que as soluções não devem ser apenas formais, mas essenciais. A integração não pode estar positivada por meio da legislação, mas contraditoriamente sendo negligenciada na prática. Da mesma forma, ela também não pode ser um fim em si mesma, o que a tornaria sem sentido. A integração deve contribuir para uma formação plena do sujeito.

Esta configuração justifica-nos pesquisar ações de ensino, em especial, as curriculares, que possibilitem uma *integração substantiva* entre os componentes das bases integradas, neste caso específico, Arte e Logística. Assim, define-se como objetivo geral desta pesquisa: Analisar a integração curricular e conceitual entre o Componente Curricular Arte e os conhecimentos profissionais específicos do Curso Técnico de Logística no EMI do campus Santana do Ifap.

Como objetivos específicos busca-se: investigar as aproximações histórico-conceituais entre o ensino de Arte e a EPT no EMI pela perspectiva da Formação Humana Integral Politécnica, Omnilateral e do Trabalho como Princípio Educativo; avaliar a legislação curricular, as bases conceituais e os princípios que guiam o EMI nos IFs, com foco no Ifap; analisar o currículo de Arte no PPC do Curso Integrado de Logística do campus Santana do Ifap (Ifap, 2019) e a partir destas considerações, desenvolver um Produto Educacional que demonstre viabilidade prática de integração da Arte na EPT, com foco no mundo do trabalho.

Foi devido à sua conexão com o ProfEPT no Amapá que se tomou como local o campus Santana do Ifap. Uma análise preliminar dos PPCs de cursos deste campus, como Marketing e Publicidade (Ifap, 2019a; 2019b), por exemplo, revelou conexões evidentes destes com a Arte,

diferentemente do Curso de Logística, daí a opção por este último. Em suma, toma-se como desafio integrar os conhecimentos em um curso que, aparentemente, possui poucas relações com a Arte.

A despeito disso, buscando uma ampla abrangência de uso, o produto educacional gerado a partir desta pesquisa propõe a integração entre Arte e formação profissional aplicável a diversos cursos integrados. A ênfase deste produto é o mundo do trabalho analisado por meio de obras de arte, focando no trabalho como princípio educativo. Vale destacar que, apesar da ênfase do tema trabalho representado através da arte ser muito presente nesta pesquisa, optou-se pela ausência de imagens ilustrativas no presente escrito exatamente porque estas encontram-se no referido produto educacional, onde o espaço e a formatação permitem uma melhor abrangência desta abordagem.

Na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, valorizamos tanto as memórias individuais quanto as coletivas para construir narrativas históricas. Embora História e Memória sejam concepções indissociáveis, não são sinônimos: História é um conhecimento sistematizado que leva em conta aspectos socioculturais através de várias fontes, enquanto Memória está ligada às emoções e sentimentos, baseando-se em lembranças (Berutti; Marques, 2009).

Mas a memória transcende a simples recuperação do passado; é uma maneira de escolher, definir, interpretar e selecionar dados da existência e cultura de acordo com o momento atual. Le Goff (1990) considera a memória um conceito essencial para a História, para a preservação da identidade e a coesão sociocultural das sociedades, que não é estática, mas dinâmica. O historiador observa que a memória está ligada ao poder, às desigualdades sociais e à luta pela preservação cultural, e destaca a importância da democratização da memória social (Le Goff, 1990).

Halbwachs (1990) discute a interação entre memória coletiva e individual, observando que, embora cada uma siga seu próprio caminho, a memória coletiva é sustentada por indivíduos cujas perspectivas variam conforme seu contexto social.

Já Ciavatta (2005) considera que o trabalho e a escola são espaços de memória, onde experiências e conhecimentos se tornam parte da identidade. Na escola, os estudantes constroem memórias relacionadas ao aprendizado, e no trabalho, por meio da memória, desenvolvem-se habilidades profissionais.

A memória é essencial para compreender a história e analisar o presente. Nesta pesquisa, as memórias registradas e sistematizadas ajudam a entender as dificuldades enfrentadas pela Educação Profissional no Brasil. Já as memórias individuais do pesquisador, abordadas no 2º

capítulo, revelam os aspectos do “poder da memória” discutido por Le Goff (1990): de lembranças da infância às experiências profissionais como arte-educador, até a vida acadêmica como mestrando, a narrativa traça um trajeto que leva ao cerne da questão discutida neste estudo.

É importante ainda ressaltar que neste texto o conceito de trabalho é abordado por três perspectivas: sociológica (marxiana), ontológica e histórica. No sentido sociológico temos o trabalho como toda atividade ocupacional que gera um produto ou serviço para uso ou troca, sendo frequentemente assalariado no capitalismo (Johnson, 1997). Marx (2015) considera o trabalho essencial, mas afirma que o capitalismo maximiza a produção sem considerar os impactos na saúde e na vida dos trabalhadores, levando ao esgotamento da sua força de trabalho.

Ontologicamente, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) veem o trabalho como ação humana que cria a existência, interagindo com a natureza e outros seres humanos. Já, historicamente, os autores consideram que o trabalho é crucial na produção humana e na geração contínua de conhecimentos.

As dimensões desta tríade perspectiva, interligadas, fundamentam uma abordagem pedagógica que supera a fragmentação entre técnica e humanismo, utilizando a arte para desvelar criticamente as relações laborais, ressignificar práticas profissionais e promover uma formação omnilateral, alinhada à politecnicidade. Tal síntese sustenta um currículo que transcende o pensamento hegemônico, onde a criatividade artística dialoga com a reflexão crítica, a autoconstrução identitária e a consciência histórica, visando uma educação libertadora e integradora.

O trabalho, indissociável da formação integral, deve respeitar a vida humana e beneficiar a todos, não apenas as minorias privilegiadas. Com isso, as concepções que fundamentam nossa proposta de pesquisa têm duas perspectivas:

- a) A formação humana, visando a integração das dimensões da vida no processo educacional e combatendo o embrutecimento gerado no âmbito do capitalismo (Chisté, 2017a). Assim, destacaremos a importância da arte na concepção humanista marxiana, argumentando que a estética é essencial para a existência humana, já que Marx não via o ser humano apenas como produtor material, mas também como criador de obras de arte (Chisté, 2017);
- b) O conceito gramsciano de trabalho como princípio educativo, conectado aqui à Arte.

## **1.1 Percurso Metodológico**

Esta pesquisa inicialmente emergiu das leituras dos artigos e livros para o Exame Nacional de Acesso ao ProfEPT, nos meses finais de 2022, e foi se complementando com a

leitura de livros sobre e a história e composição do ensino de Arte no Brasil, assim como obras sobre a história da educação profissional. Deste ponto inicial já se apresentava o anseio por analisar a integração nos IFs, porém, a necessidade de delimitação direcionou o foco para o IFAP - campus Santana, e daí à concepção de análise dos documentos norteadores dos cursos desta instituição. Estes, os PPCs, são documentos de livre acesso disponíveis na aba de cursos do sítio eletrônico da instituição, os quais foram baixados em formato PDF e analisados previamente.

Nesta fase, percebeu-se a necessidade de uma delimitação mais específica, uma vez que cada um dos documentos contém uma centena de páginas e não seria concebível a abordagem de mais de um curso, visto a limitação material da pesquisa e a necessidade de se tratar as especificidades de um curso para tratar a integração de forma pontual. Deste modo, conforme justificado no item anterior, a opção pelo PPC de Logística surge como um desafio, uma vez que em comparação com outros cursos da instituição, este era o que, numa análise superficial, mais parecia estar distante dos conhecimentos em Arte.

Os artigos que embasam a pesquisa foram em sua maioria selecionados ao longo de 2023, por intermédio do Portal de Periódicos da Capes com acesso CAFE, utilizando as credenciais de mestrando do IFAP. As palavras chaves utilizadas para a seleção inicial foram “ensino médio integrado”; “Arte”; “arte-educação” e “mundo do trabalho”. Escolhidos por meio da leitura de seus resumos, os artigos selecionados foram lidos na íntegra e possíveis citações foram pré-selecionadas.

Quanto ao método escolhido para a análise do PPC, isto é, a análise documental, esclarece-se que tal opção foi considerada após o estudo de diversos métodos apontados por Medeiros (2019) e Marconi (2017), isto já no contexto da pré-qualificação do projeto de pesquisa (segundo semestre de 2023). Das obras que tratavam sobre este método, optou-se por Lüdke e André (2018) por conta de seu foco em pesquisas educacionais.

Com o projeto qualificado, no final do segundo semestre de 2023, o foco foi para a construção da argumentação teórica, que se deu até meados de 2024. As últimas etapas da pesquisa foram realizadas após uma análise profunda do PPC escolhido, culminando na construção dos quadros de análise constantes no item 4.6. Os comentários destes metatextos embasaram a conclusão e as considerações finais. Ressalte-se que o produto educacional foi sendo construído paralelamente a esta fase final da pesquisa.

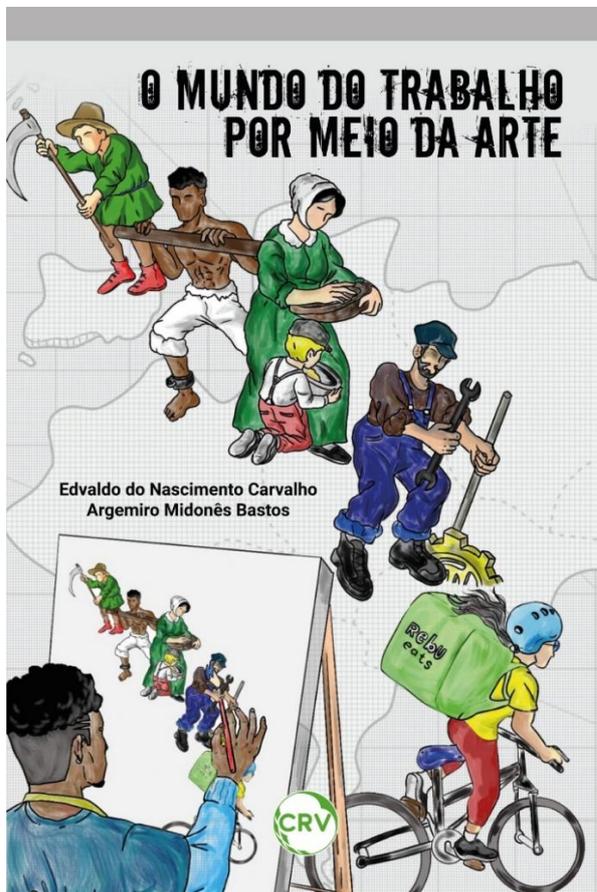
A descrição do Produto educacional, do embasamento teórico-conceitual e de sua sugestão de uso consta no apêndice I, ao final do texto da dissertação, mas antecipa-se que se trata de um livro que por meio de textos analíticos, leitura de imagens. sugestões de atividades

e outras didáticas próprias do ensino de Arte, propõe a integração entre conhecimentos pertinentes para a formação dos jovens que se preparam para o mundo do trabalho estudando em uma escola que tenha oferta ensino técnico por meio de aulas do componente curricular arte.

A referida obra encontra-se, momentaneamente, disponível para aquisição por meio de suas versões física e digital publicadas pela Editora CRV<sup>1</sup>, mas uma versão similar estará disponível a partir de abril de 2025 estará disponível gratuitamente no repositório do IFAP, em formato PDF, como anexo desta dissertação.

Abaixo, a reprodução da capa do referido produto educacional, desenvolvida pela concepção conceitual do orientador desta pesquisa, concretizada por meio da arte do mestrando.

Figura 1 – capa do livro O mundo do trabalho por meio da arte, produto educacional.



Fonte: Edvaldo Carvah, Argemiro Bastos, editora CRV

<sup>1</sup> A versão publicada pode encontrada por meio do link: [https://www.editoracr.com.br/produtos/detalhes/39079-o-mundo-do-trabalho-por-meio-da-arte?srsltid=AfmBOoi3i09LgVrAZLD4t\\_3XPDgmPXVcc6N0z-\\_imCFABioUgqZdPk](https://www.editoracr.com.br/produtos/detalhes/39079-o-mundo-do-trabalho-por-meio-da-arte?srsltid=AfmBOoi3i09LgVrAZLD4t_3XPDgmPXVcc6N0z-_imCFABioUgqZdPk)

## 2 UM OLHAR HISTÓRICO AO ENSINO DE ARTE E EPT

O conhecimento da história das produções humanas é sempre importante para entendermos os problemas atuais e alcançarmos as soluções que impedem o avanço sustentável da sociedade, além de ajudar a evitar a recorrência aos erros que geraram tais problemas. Assim, para integrar a Educação Profissional e o ensino de Arte, entendemos que

é preciso compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p. 108).

O quadro 1 a seguir oferece uma visão resumida das trajetórias paralelas e interconectadas do ensino de arte e da educação profissional no Brasil ao longo dos períodos históricos, destacando momentos de convergência e divergências entre eles.

Quadro 1 - Síntese do histórico da Educação Profissional e do Ensino de Arte no Brasil

Da Velha República a 1964	<b>Ensino de Arte:</b> Dividido entre a influência do escolanovismo (com ênfase na criatividade e na expressão pessoal) e a ideologia positivista (metodologia com foco técnico, especialmente no Desenho Geométrico, alinhado à industrialização).
	<b>Educação Profissional:</b> A Lei Nilo Peçanha (1910) estabeleceu escolas de aprendizes artífices, focando na formação para o trabalho, mas com uma abordagem assistencialista.
	<b>Convergências:</b> Reformas em ambas as áreas sinalizaram tentativas de adaptação às exigências sociais e econômicas da época. A educação artística foi sendo cada vez mais instrumentalizada, tal qual a educação profissional, que enfrentava o estigma ligado ao trabalho manual.
Da Ditadura Militar a Redemocratização	<b>Ensino de Arte:</b> afetado pela ideologia do regime, que por influência estadunidense cria a confusa <i>Educação Artística</i> , vista como área "generosa" e não como disciplina curricular. Cursos superiores acelerados tentaram, sem sucesso, formar os professores em diversas linguagens artísticas simultaneamente.
	<b>Educação Profissional:</b> A LDB 5692/71 integrou precariamente o ensino técnico ao currículo escolar, enfatizando a preparação para o mercado de trabalho. Foco no tecnicismo, prejudicando a formação geral. Dualidade entre ensino escolar para ricos e pobres.
	<b>Convergências:</b> Ambos os campos, apesar de inseridos de forma obrigatória no currículo escolar foram impactados pela ideologia do regime militar. A educação técnica foi voltada para as necessidades imediatas da economia, enquanto a Arte perdeu ênfase na expressão individual. Ambas refletindo um controle ideológico.
Década de 1990	<b>Ensino de Arte:</b> A luta para mantê-lo no currículo termina com a substituição da <i>Educação Artística</i> pelo <i>Componente Curricular Obrigatório Arte</i> na LDB.
	<b>Educação Profissional:</b> O neoliberalismo priorizou a educação voltada para o mercado, afetando as formações, que passaram a ser fragmentadas, precarizadas e desintegradas da educação básica.
	<b>Convergências:</b> A LDB 9394/96 e a introdução dos PCNs surgiram como esperança, mas resultaram em decepção para a Arte e para a Educação Profissional. Os PCNs com uma abordagem eurocêntrica e tradicional no ensino de Arte, a LDB com uma abordagem minimalista da Educação Profissional.
	<b>Divergências:</b> Mesmo com os PCNs tendo excluído a perspectiva educacional de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, o ensino de Arte gradualmente foi focando no desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto a educação profissional continuava a ser marcada pela dualidade e uma visão pragmática.

Fonte: Edvaldo Carvalho, 2024.

Gerado em meados da década de 1980 e tentando livrar-se de todo vestígio da Ditadura Militar o “[...] projeto original de LDB, [...] não previa que o Ensino Médio fosse profissionalizante” (Araújo; Silva, 2017, p. 30), pois era baseado nas ideias de Gramsci “[...] que rejeita qualquer profissionalização antes dos 16-18 anos de idade” (Nosella, 2004, p. 118), no receio de que isto acabe predestinando o jovem, que ainda não se encontra em nível de maturidade suficiente para suas escolhas profissionais. No entanto, conforme informam Araújo e Silva (2017, p. 30), “as discussões realizadas, com a sociedade, colocaram a formação profissional no Ensino Médio como uma necessidade [...]. Mesmo assim, a garantia da Educação Básica manteve-se como uma exigência”.

O ensino de Arte encarou dificuldades para manter-se no currículo após a redemocratização e até enfrentou a resistências de figuras influentes, como Saviani e Darcy Ribeiro. Isso porque ficou tachado negativamente por conta da obrigatoriedade da Educação Artística durante a Ditadura Militar. Por fim, só após intensos debates e negociações este componente provou sua importância formativa (Barbosa, 2014; 2011).

A atual redação da LDB garante o ensino da Arte como componente obrigatório da educação básica, especialmente em suas expressões regionais (Brasil, 2023). Nesta lei a Arte foi considerada essencial para o desenvolvimento integral da inteligência e para uma educação humanizadora.

A lei, contudo, demonstrou-se ambígua em relação à EPT, mantendo a dualidade histórica entre educação geral e profissional (Chisté, 2017). O Decreto nº 2.208 de 1997 oficializou uma formação profissional fragmentada e desvinculada da educação geral. A Reforma foi criticada por descaracterizar a Educação Profissional, promover um currículo modular focado em competências e alinhar-se estritamente às demandas do mercado, afastando a administração pública de seu custeio e inviabilizando sua integração no Ensino Médio (Caires; Oliveira, 2016).

Os PCNs, lançados com a intenção de resgatar considerações da pedagogia libertadora de Paulo Freire, acabaram vertendo para a pedagogia das competências e limitando o ensino de Arte. A desvalorização de Freire em sua própria terra, refletida na elaboração dos PCNs, foi um desperdício de sua experiência de reorientação curricular (Barbosa, 2020).

Baseando-se nos ideais de Freire, desde a década de 1980 Ana Mae Barbosa, uma referência nacional no ensino de Arte, vinha sintetizando uma proposta freiriana revolucionária chamada de Abordagem Triangular (AT), a qual valoriza três eixos indissociáveis do ensino de Arte: o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização (Barbosa, 2014). No entanto, esta proposta, que vinha sendo implementada com sucesso em diversas experiências

educativas, foi marginalizada nos PCNs. Na verdade, este documento acabou refletindo uma orientação conservadora, reduzindo o ensino de Arte a um historicismo burguês, desconectado da realidade dos estudantes de escolas públicas (Barbosa, 2011; Reis, 2005).

Rosa Iavelberg foi uma das elaboradoras dos PCNs. A autora relatou a dificuldade de elaborar sugestões para um ensino de Arte libertário em um documento com caráter normativo, prescritivo e quase opressor (Iavelberg, 2003).

De forma sumária, o Brasil, na década de 1990, seguiu políticas sugeridas pelo Banco Mundial, priorizando a educação fundamental em detrimento do ensino técnico, devido à escassez de empregos formais. A ideologia neoliberal incentivava investimentos mínimos na educação para obter máximos retornos econômicos, resultando na separação entre educação geral e ensino técnico. A formação profissional aligeirada foi vista como uma forma de viabilizar alguma ocupação precarizada, permitindo apenas a subsistência dos trabalhadores (Kuenzer, 1998).

Em síntese, a política neoliberal de educação dos anos 1990 “[...] sob [...] uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e ‘educação profissional e tecnológica’, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas” (Frigotto, 2018, p. 49). Evidenciou-se pouco interesse nas mudanças estruturais necessárias para a construção de uma sociedade mais justa, que tenha no trabalho, na educação e no ensino de Arte, símbolos de dignidade e de desenvolvimento da plenitude das capacidades humanas.

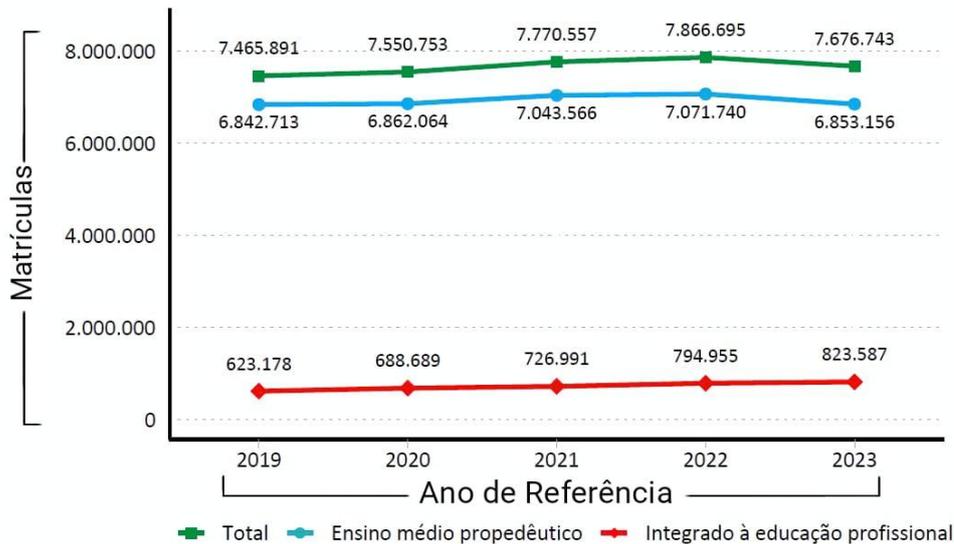
A partir de 2003, no entanto, o compromisso do Governo Lula com a Educação Profissional teve um enfoque progressista, evidenciado principalmente pela revogação do Decreto n. 2.208/1997, que promovia a precária formação fragmentada. O Governo incentivou debates e encontros sobre a temática, culminando na realização de Seminários Nacionais para discutir a educação profissional de forma democrática (Caires; Oliveira, 2016).

Dois decretos antagônicos marcaram o período: o Decreto 5.154/2004, que permitiu a integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, e o contraditório Decreto 5.159/2004, que separou a Secretaria de Educação Média e Tecnológica em duas. A reestruturação resultante da implementação desses decretos levou à maior expansão histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com um aumento significativo no número de unidades e vagas ofertadas (Chisté, 2017).

A Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, prevendo que 50% das vagas fossem destinadas à educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente de forma integrada. As matrículas integradas cresceram cerca

de 32,2% entre 2019 e 2023, mas há a necessidade de se expandir ainda mais essa modalidade de ensino (Brasil, 2024).

Figura 2 - Comparação de número de matrículas entre as modalidades de Ensino Médio no Brasil (2019 a 2023).



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

O Ensino Médio Integrado amplia o acesso da classe trabalhadora à educação formal, visando superar a dualidade histórica entre trabalho formal e intelectual (Brasil, 2008). Definido como um curso que integra formação geral e profissional para quem concluiu o ensino fundamental, o EMI prepara os estudantes tanto para continuar os estudos quanto para uma profissão, formando-os para o mundo do trabalho e promovendo a emancipação humana (Brasil, 2008; Silva, 2013).

O princípio unitário de escola do trabalho preza que o ideal para a juventude seria uma profissionalização específica subsequente à conclusão do ensino médio (Manacorda, 2019), porém, não é possível negar a realidade de que uma parte significativa da população jovem brasileira necessita prematuramente atuar profissionalmente para garantir sua subsistência (Moura, 2014). Faz parte do anseio de muitos estudantes a profissionalização no nível médio, como “uma das formas possíveis de diversificação, que atende a contingência de milhares de jovens que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata” (Brasil, 2012, p. 29).

A formação integrada inspirada na concepção unitária exige que o currículo e o trabalho pedagógico estejam associados à integração de saberes significativos, buscando evitar um

número excessivo de componentes isolados que, contraditoriamente, acabam gerando fragmentação e congestionamento. Como travessia para escola unitária, o EMI contém elementos que podem contribuir para a ascensão da classe trabalhadora. Ao se superar a formação profissional como mero adestramento por meio de uma formação verdadeiramente integral do estudante, avançar-se-á em direção ao ideal unitário e politécnico (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Urge a necessidade de se formular práticas e currículos integradores e significativos. Da mesma forma, sabe-se que ideias assim não surgem do acaso e que na perspectiva da totalidade da realidade objetiva todos os acontecimentos são interdependentes e entrelaçados. Assim, para explicitar todos os conceitos que nortearam a concepção do EMI, far-se-á no Capítulo 4 um alargamento teórico deste tema. Já as mudanças na concepção do ensino de Arte dos anos 1990 para a atualidade serão descritas no capítulo a seguir por meio de uma narrativa de memórias, escrita em 1ª pessoa pelo autor, que é arte-educador.

### 3 “ARTE-BIOGRAFIA”

Durante as leituras para o exame de acesso ao ProfEPT, notei que alguns autores relatavam as dificuldades no princípio da integração do EMI nos IFs, apesar de ser esta a essência desta modalidade. Inquieto com essa questão, comecei a refletir sobre as possibilidades de integrar Arte na EPT. Já no mestrado essa inquietação aumentava à medida que eu pesquisava sobre o assunto. Mas assim que eu ia pesquisando e dissertando, vieram à memória muitas outras experiências e vivências que me fizeram perceber que não foram só os estudos acadêmicos que me conduziram a pesquisar a integração da Arte na EPT. Tais memórias me induziram à necessidade de registrá-las nesta pesquisa.

De início, no entanto, eu desconhecia a pesquisa narrativa, a ponto de achar que a escrita científica não comportava relatos subjetivos e experiências humanas no meio da sua frieza acadêmica. Mas, à medida que o objeto de estudo desta dissertação se formava, o desejo de compartilhar percepções e aprendizados sobre arte e ensino de Arte crescia em mim. Fui estudante na educação básica pública durante os anos 1990 e início dos 2000, um momento de muitas mudanças na educação nacional. Precisei trabalhar enquanto ainda cursava o ensino médio. Agora, como professor, tenho a percepção do ensino de Arte do “outro lado” da sala de aula e percebo sua crescente e constante abrangência de perspectivas. Isto me levou a pensar: como inserir tais vivências na escrita desta pesquisa sem correr o risco de torná-la um mural de memórias deveras subjetivo?

Foi então que meu orientador me entregou um livro onde li que o uso de narrativas aproxima a arte da vida, trazendo à tona as emoções dos envolvidos e que “[...] quando nos propomos a narrar os achados de uma pesquisa qualitativa, precisamos encontrar meios – nem sempre habituais – de organizar os dados e apresentá-los por meio de uma narrativa acadêmica” (Chaluh *et al.*, 2020, p. 77-78). Na pesquisa narrativa as histórias de vida, arte e educação estão interconectadas, já que o saber estético vem da experiência cultural (Martins, Tourinho e Souza, 2017).

Desde a ascensão do modernismo vivemos um processo de transição paradigmática, onde o discurso científico está se aproximando do artístico-literário, valorizando-se as experiências, numa espécie de crítica à razão indolente, conforme observa Sousa Santos (2009). Assim, a pesquisa narrativa é exatamente o que eu precisava para descrever, sem desviar dos princípios da escrita acadêmica, como a arte dignificou minha vida e como cheguei ao interesse pelo tema aqui explanado.

Sou filho de pais que, devido às condições sociais e econômicas adversas, não puderam terminar o ensino fundamental, mas foi por intermédio deles que entendi a educação como uma oportunidade. Minha mãe incentivava-me no desenho. Lembro-me da falta de alimentos na mesa, mas não recordo de me faltar lápis de cor e papel. Meu pai, por sua vez, me transmitiu o gosto pela música e, indiretamente, pela literatura. Certa vez ele trouxe para casa um monte de livros usados, tendo-os recebido como pagamento de uma diária de carpinteiro, num dia em que o patrão não lhe pode pagar em dinheiro. Acho que ele nunca soube que aquela “diária mal paga” teve um impacto profundo em minha vida. Indiretamente, ele criou em mim um leitor.

Na adolescência, a necessidade de trabalhar pintando painéis para festas para ajudar na renda de casa e o engajamento na Teologia da Libertação por meu envolvimento numa CEB, despertou-me a consciência dos males sociais. Comecei a entender a desigualdade social e a repudiar o racismo e a misoginia. O *rock*, por sua vez, criava em mim uma sensação barroca de alto contraste, uma vez que as letras oscilavam entre discursos de revolta e poesias de esperança. De tanto ouvi-lo, eu me sentia a encarnação do Zé Ninguém (do Biquini Cavado) e do Marvin (dos Titãs).

Na escola, no início dos anos 1990, mesmo com pouca idade eu percebia que a tal Educação Artística parecia não levar a lugar nenhum. Eu detestava as lições dos professores desta disciplina. Atualmente, não os julgo, pois sei que eram frutos de uma formação aligeirada, polivalente, tecnicista e retrógrada, isso quando os professores não estavam improvisados nesta função.

Esta percepção é tão viva em minha memória que eu jamais esquecerei meu primeiro dia de aula na 8ª série, quando uma nova docente se apresentou como Professora de Arte. De Arte e não de Educação Artística! Ela fez questão de afirmar que o novo componente curricular era distinto do anterior. Mais tarde eu viria a entender que esta professora realmente representava uma nova abordagem educativa, vinculada às lutas de Ana Mae Barbosa por um ensino artístico com significado e relevância. Ela foi um prenúncio do meu futuro como arte-educador.

No ano em que concluí o ensino médio fui aprovado no curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal do Amapá. Lá, percebi que a graduação estava num momento de incorporação de maior diversidade cultural no currículo do ensino de Arte. Embora, nos anos posteriores à formatura, a necessidade de subsistência tenha me levado a funções fora da área da educação, logo depois uma aprovação no concurso público da educação estadual me daria a oportunidade de retornar à escola onde estudei, desta vez como professor.

A emoção foi grande ao ver o mesmo ambiente, com desafios novos. Ao entrar na sala pela primeira vez, lembrando minha professora, enunciei com orgulho que eu era o novo professor de Arte. Logo entendi que para ser um bom professor é preciso tratar os estudantes com senso humanista, ensinando e aprendendo com eles. Meu maior acerto foi demonstrar meu amor pela Arte e lutar pelo reconhecimento do componente curricular. A luta pelo respeito à Arte vai além da sala de aula e requer a colaboração de toda a comunidade escolar.

Entendi aí que não posso ser meu próprio escultor. Até mesmo o David precisou de um Michelangelo para libertá-lo do bloco de mármore. Deixei-me ser talhado, moldado, esculpido, lixado, formatado, concebido pelos próprios estudantes. Tornei-me escultura livre da pedra bruta, porém nunca finalizada. Ser professor é isso!

Nisto, já se vai uma década. Com o tempo notei que a Secretaria Estadual de Educação não exigia rigorosamente a adesão às orientações curriculares. Interpretei isso como permissão para adaptar o currículo e abordar temas sociais relevantes que não estavam originalmente contemplados. Como afirmam Marques e Brazil (2014) cabe ao professor de Arte partilhar claramente com os estudantes seu olhar diferenciador sobre o que entende por arte, constituir conceitos que superem o senso comum e atuar em sala de aula segundo esses conceitos.

Um/a arte-educador/a não pode ignorar temas de caráter político, como desigualdade social, relações de gênero, problemas sociais como racismo, misoginia, homofobia/transfobia, uso ético da tecnologia, educação ambiental e sustentável, cultura indígena e outros temas pertinentes. A arte e a realidade estão interconectadas, uma vez que Arte, política e sociologia são saberes específicos diferentes, porém entrelaçados (Marques; Brazil, 2014). Como arte-educador entendi também que eu precisava atuar junto com a história, tanto a disciplina de saber sistematizado, quanto as histórias de vida e memórias individuais de cada um que toma assento na escola.

Sentindo necessidade de trocar experiências com outros arte-educadores, percebi mundos polarizados na arte-educação. Muitos ainda priorizam só a História da Arte no ensino médio, com uma rígida ordenação cronológica, guiados por um viés eurocêntrico. Barbosa (2008) comenta o risco da perpetuação do eurocentrismo, dos códigos hegemônicos estadunidenses e da arte dita erudita, branca e masculina: excluem-se manifestações artísticas não condizentes com esses padrões, relegando-as a folclore, arte popular, primitivismo, coisas excêntricas, etc.

A autora afirma também que isso é consequência de sermos herdeiros de um elitismo cultural que coloca em dúvida o mérito artístico de qualquer coisa apreciada pelas massas da humanidade (Barbosa, 2002). Assim, fui percebendo que alguns professores têm resistência a

certos temas. Quando incidentalmente fala-se de Arte Africana nas aulas, denominam-na como "exótica", citando-a de passagem ao informar que Picasso utilizou máscaras tribais africanas como referência para suas personagens cubistas (Freeland, 2019). E a arte pré-colombiana? Esta passa longe dos currículos. Do mesmo modo, só se aborda arte asiática citando que os impressionistas usaram estampas japonesas como inspiração para suas paisagens. Conheci professores/as predispostos/as a reservar uma única aula anual para falar de "arte indígena", intitulado-a como "primitiva", generalizando-a e expondo-a de formas que podem oscilar entre o ingênuo e o grotesco.

Imerso em seu viés eurocêntrico, o currículo escolar perpetua misoginia, racismo, ideias de supremacia, colonialismo e patriarcalismo. Perguntei-me se eu era um a mais a perpetuar o erro. Hoje, porém, tal qual Duarte Júnior (1994), faço outros questionamentos: Por que não se educar as novas gerações evitando-se os erros que viemos cometendo? Por que não entender a educação como algo lúdico e estético? Por que, em vez de fundá-la na transmissão de conhecimentos racionais, não fundá-la na criação de sentidos considerando-se a situação existencial concreta dos educandos?

Neste caminho de aprendizagem, compreendo que a concepção curricular tradicional, restrita à História da Arte cronológica, é a mais distante da educação integral e da formação humana. Não nego um currículo organizado, nem sugiro a exclusão da arte europeia. Seria terrível não poder contemplar Van Gogh, Munch, Caravaggio e Monet. Reis (2005) ressalta que é impossível deixar de reconhecer a fruição estética que nos proporcionam determinadas obras dada a sua independência relativa das formas sociais determinadas. Obras cujo olhar situam-se fora da ordem.

Mas, compartilho a concepção pedagógica de Chaluh *et al.* (2020) de que é preferível trabalhar a arte como ruptura do contínuo histórico, como possibilidade de remar contra a corrente. A arte como frente de luta contra uma história que atende tendenciosamente às classes dominantes e ao pensamento totalitário, como experiência que se inscreve na carne.

Na Arte-educação pela perspectiva de formação humana que visa formar uma pessoa emancipada, crítica e ativa na sociedade, é recomendável promover a desconstrução do que gera o complexo de inferioridade, do que limita horizontes de pensamento, do que reverbera a ideia de que arte é elitista, exclusivista e desconectada da realidade.

Foi triste conhecer professores/as que caíram na armadilha de amputar a Abordagem Triangular, valorizando apenas a História da Arte. Schlichta (2009) afirma que, no Ensino Médio, há uma exclusão da técnica e sua substituição pela transmissão exclusiva da História da Arte. Esquece-se que o/a educador/a em Arte tem como tarefa trabalhar um estilo tomando

como referência o estilo anterior. Este caminho, que inclui o exercício com técnicas, exige amplo conhecimento da produção artística. É necessária uma dialética que conecte a prática artística com a história humana.

Apesar de minha especialização ser em História da Arte, fui a cada ano percebendo que seria um erro sobrecarregar o currículo do ensino médio apenas com teoria, exaltando a cronologia etnocêntrica ocidental. Afirmam Marques e Brazil (2014) que ensinar arte não pode se desvincular do fazer/pensar arte. Barbosa (2014), em consonância, explica que a concepção de história da arte não é linear, mas contextualiza a obra no tempo e explora suas circunstâncias. A arte não está isolada da vida. Ideias, emoções, linguagens diferem em tempos e lugares, mas não existe visão desinfluciada e isolada.

É preciso valorizar várias manifestações artísticas, destacar a arte brasileira, a arte de muitas épocas e culturas, sem descartar os “conhecimentos clássicos”. Decolonizar o currículo não me impede de trazer à sala de aula Chopin, Shakespeare ou Bernini, e sim entender que a diversidade enriquece as aulas, e a reação dos estudantes valida essa abordagem. Não sugiro que meu jeito de ensinar seja ideal, apenas compartilho o que percebo ser eficaz.

Aprendemos com Freire (2018; 2011) que a hegemonia cultural deve ser desmascarada e combatida. Goodson (2018), por sua vez, questiona: que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não só ignorado, mas desvalorizado? Não sugiro que o senso comum prevaleça sobre o saber sistematizado. Refiro-me ao quão é interessante começar pelos temas que o estudante domina, temas que compõem a sua realidade.

Barbosa (2002) afirma que cada estudante tem seus próprios interesses estéticos, ponto a partir do qual ele poderá ser levado para um envolvimento mais amplo, e partindo deles, pode-se introduzir outros conteúdos do saber escolar. Saviani (2021) defende que a cultura popular é importante como ponto de partida, e o saber amplo como o ponto de chegada do trabalho pedagógico. O autor revela a importância de se trabalhar pedagogicamente a partir do conhecimento popular, sem, obviamente, se restringir a ele.

Marques e Brazil (2014) defendem que a arte-educação deve buscar uma simbiose com a esfera sociopolítico-cultural e afetiva do público, sem descer à popularidade efêmera e aos estereótipos artísticos. Trabalhar com alternância de valores culturais é salutar e democrático. Desprezar a manifestação artística que os educandos incorporam em favor de um saber exógeno perpetua a imutabilidade sociocultural. Foi árduo, mas tomei consciência de que em vez de avaliar pejorativamente a arte acessível aos estudantes, eu devo usá-la como ponto de partida para criar redes de conhecimento. A troca de saberes entre educador e estudante enriquece a prática educativa, como indica Freire (2018).

Assim, foi errando e aprendendo que entendi que a multiculturalidade precisa ser abordada com cautela e respeito, pois o risco de parecer caricato é imenso. Barbosa (2008) diz que a educação multicultural considera a diversidade como força, não problema. Duarte Júnior (1994) alerta para o risco de sermos agentes invasores ao lidar com artes de outros povos. É essencial conhecer, estudar e aprender com convicção antes de levar essas culturas à sala de aula.

Silva (2016) discute o multiculturalismo como instrumento crítico que questiona as relações de poder que produzem diferenças culturais. A educação deve refletir e representar essas formas culturais, desafiando a ideia de uma humanidade comum. Hoje, prezo por isso em cada aula.

Mudanças na minha prática ocorreram à medida que adquiri experiência e interagi com colegas. Aprendi a não reduzir a arte a mera memorização de informações. Educação deve ser um processo de invenção e reinvenção, como diz Freire (2018). A aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes aplicam seus conhecimentos a novas situações (Iavelberg, 2003). Deste modo, experiências em sala de aula me mostraram o valor de permitir que os estudantes sejam protagonistas em sua aprendizagem, pois a verdadeira educação envolve um diálogo contínuo entre educador e educando. A aula de Arte deve opor-se à tirania, à injustiça e tudo o que desumaniza, proporcionando aos estudantes o acesso à fruição, prática e reflexão sobre a produção artístico-cultural.

Como arte-educador, minha missão é ensinar com amor, prezando pela formação humana e promovendo a justiça social através da Arte. Sou grato a todos os educadores que me inspiraram e aos estudantes que me ensinaram tanto. Juntos, construímos um espaço de aprendizado mútuo, onde a arte e a liberdade andam de mãos dadas.

Mas assim como eu luto para que o senso comum supere os paradigmas sobre o ensino de Arte, precisei analisar minhas próprias concepções sobre outros aspectos da educação. Ao me inscrever para o ProfEPT e começar a estudar a bibliografia recomendada, percebi que eu tinha uma visão distorcida acerca da EPT. Eu estava preso à perspectiva tecnicista. Achava que seu fim ainda era o atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Eu estava alheio ao papel primordial dos IFs na educação brasileira, não conhecia o EMI e suas bases conceituais, não entendia que ali também prezavam pela mesma formação humana que me era tão cara nas aulas de Arte e que tais cursos eram a esperança para jovens como o que eu fui um dia.

Assim, comecei a refletir que neste tempo como arte-educador eu considero que nunca tive, de fato, nenhuma experiência com a EPT em seu sentido atual, ou seja, com um ensino

que considere as bases conceituais que regem os preceitos dos IFs. O mais próximo que estive foram duas experiências frustrantes. A primeira foi quando trabalhei na escola do SESI de minha cidade, Santana- AP. Lecionei Arte em turmas de EJA cuja formação teoricamente era integrada a um curso Técnico em Segurança do Trabalho. Em um biênio de atuação nunca recebi alguma formação para ensinar numa escola que conjugava ensino regular e educação para o trabalho. Não havia nenhum currículo planejado para o componente Arte, menos ainda um que promovesse integração com a formação profissional. Em suma, definitivamente a formação propedêutica e profissional eram completamente desconectadas.

A segunda experiência é mais recente, e tão frustrante quanto aquela. Leciono agora numa escola pública de tempo integral onde o governo estadual prometeu oferecer um curso técnico de informática "integrado" ao ensino médio. Esta promessa foi firmada em 2023. Escrevendo este texto em meados de 2024, não há sequer resquício de professores e formadores das disciplinas especiais da formação técnica no âmbito da referida escola. Aliás, não há quase nada nesta instituição que lembre uma "escola do trabalho".

A diferença entre estas experiências é que, na primeira, em momento algum eu percebi que seria importante uma conexão entre as formações de base geral e profissional. Na segunda, após ter cursado as disciplinas iniciais do ProfEPT, desde o início eu tive um olhar crítico com o descaso da gestão pública quanto à formação integrada prometida.

O desafio da integração curricular arrebatou-me de tal modo que, ainda na fase de leituras e anotações enquanto eu estudava para o exame, eu já sentia um imenso interesse por pesquisar este tema, mesmo sem a certeza da aprovação para o programa. Eis-me agora imerso nesta missão.

## 4 ARTE E EPT: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A INTEGRAÇÃO

Nesta seção busca-se conectar o ensino de Arte às concepções conceituais significativas para a EPT e o EMI.

### 4.1 Politecnia

Marx consolidou o conceito de Politecnia, que, apesar da morfologia, não se limita ao treinamento em várias técnicas, mas inclui conhecimentos sobre a cultura geral do trabalho, preparando o trabalhador para as mudanças tecnológicas e evitando a demissão injusta ou exclusão de uma função (Machado 1989a).

O termo adquiriu um sentido histórico no Brasil, remetendo tanto à discussão da LDB nos anos 1980 quanto ao retorno da evidência desta concepção nos anos 2000, quando da implementação da formação integrada no ensino médio (Ciavatta, 2014).

Mencionando as ideias de Adam Smith sobre ensino popular financiado pelo Estado, Marx e Engels (2011), contra a degeneração causada pela divisão do trabalho, aconselhavam que o proletário aproveitasse a oportunidade de obter educação formal, mas insistiam que a classe operária não se contentasse com a aprendizagem unilateral técnica que os liberais ofereciam. Sob este domínio as formas de trabalho deformam o trabalhador, levando-o a desenvolver habilidades parciais em detrimento de suas capacidades produtivas. Eles combateram a dissociação entre as forças intelectuais do processo de produção e a execução do trabalho.

Assim, determinam que a escola adequada ao proletariado é a de caráter politécnico, onde o trabalho não se relaciona aos meros princípios morais burgueses, mas é produtivo, atrelado à instrução científica, visando como fim maior a universalidade da produção (Marx; Engels, 2011; Marx, 2015). Ao conjugar o trabalho produtivo e a educação intelectual e corporal, a formação politécnica possibilitaria “[...] elevar a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (Marx; Engels, 2011). Marx entende isso como “[...] o germe da educação do futuro, [...] não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões” (Marx, 2013. p. 632).

Para Marx, a permissão da legislação fabril à integração entre ensino e trabalho de fábrica era uma brecha para a potencial revolução proletária. Ele afirma que “[...] não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao

ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias” (Marx, 2013, p. 637). Esta visão educacional revolucionária intenta a superação da divisão do trabalho.

Ainda que a escola não seja a única responsável pela manutenção ou revolução da ordem social estabelecida (Mészáros, 2008), tampouco é também alheia a isto, pois ela desempenha um papel significativo na formação da força de trabalho, na reprodução das desigualdades sociais e na disseminação da ideologia dominante, transmitindo crenças, ideias e valores (Franco, 1991). Por isso, a educação da classe trabalhadora deve oferecer uma alternativa de transformação da realidade.

Assim, interessa promover o fim do indivíduo parcial pelo ser pleno que domine variadas funções sociais de modo alternado. Nisto, é importante o papel das “escolas politécnicas [...], em que filhos de trabalhadores recebem [...] instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção” (Marx, 2013, p. 636). Inspirado nesta concepção, Gramsci (2001) propôs uma escola que enfatiza-se a utilidade e o valor pessoal e social do trabalho, transmitindo conhecimentos técnicos e práticos para todos, visando a supressão da desigualdade cultural e social.

A formação politécnica pavimenta a criação e função dos IFs porque intenta a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e entre instrução profissional e geral (Ciavatta, 2014), porém

[...] na sociedade capitalista, que valoriza o conhecimento sistematizado, essa ideia enfrenta uma contradição: embora a maximização dos recursos produtivos seja buscada, ela é feita em benefício daqueles que detêm a propriedade dos meios de produção (Saviani, 1989, p. 13).

Assim, se o trabalho é fundamental para adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para interagir com a natureza e transformá-la, a escola do trabalho deve sabotar sua instrumentalização capitalista, desempenhando um papel crítico importante ao permitir que os indivíduos dominem não apenas as técnicas, mas também o conhecimento intelectual, político, científico e artístico.

No EMI, a politecnia envolve a integração entre trabalho e ensino por meio da articulação dos componentes curriculares, donde o estudante deve extrair o máximo de conhecimentos e os professores têm o papel de propor-lhes desafios de situações que, de fato, ocorrem no dia a dia das atividades produtivas. Deve-se formar jovens da classe trabalhadora que, ao se verem livres de um destino social demarcado, possam alcançar a função de dirigentes na sociedade. A partir deste alcance, lutar-se-á por uma sociedade mais igualitária. Percebamos o quanto isto distancia-se da falácia da via-livre burguesa neoliberal (a meritocracia).

No EMI a politecnia deve estar presente em todos os componentes curriculares de todas as áreas de conhecimento, sendo “[...] necessário articulá-las com a atividade prática e em especial com a formação do trabalho” (Machado, 1989a, p. 156). O papel da integração aqui seria romper as barreiras artificiais que compartimentam as disciplinas, como se cada uma estivesse um campo de realidade diferente.

A luta por estes princípios surge da negação à escola instrumentalizada e pragmática. Também vem da oposição à limitação dos horizontes culturais impostos pela hegemonia burguesa à classe pobre e trabalhadora. Assim, a arte-educação também deve ser politécnica, combinando conhecimento, reflexão, criação e senso estético para a transformação social. O ideal de politecnia permite a organização de um currículo integrado, promovendo a conexão entre teoria e prática, ensino e trabalho, partes e totalidade. A Arte-educação será politécnica ao comprometer-se com um ensino que conjuga o conhecimento, a reflexão, a criação e o uso de senso estético e criativo para a transformação social.

#### **4.2 Escola Unitária**

A concepção de escola unitária possui múltiplas interpretações históricas, com raízes na Revolução Burguesa do século XIX. A burguesia europeia defendia uma unificação escolar para consolidar seu poder, promovendo uma uniformidade cultural baseada na ideologia liberal. No entanto, essa visão encontrava oposição nos ideais socialistas, que exigiam uma educação científica, gratuita, laica e universal, unindo instrução e trabalho para formar o "humano completo" (Machado, 1989a). Enquanto a burguesia via a unificação escolar como meio de perpetuar sua hegemonia, o proletariado a via como uma forma de democratização da educação.

A visão socialista criticava a proposta liberal por ser contraditória, dado que a supressão das barreiras de acesso à educação era incompatível com as contradições do sistema capitalista. Diferentemente da proposta profissional capitalista, a escola socialista promovia igualdade ao invés de diferenciação social (Machado, 1989a).

Antônio Gramsci, mesmo preso pelo regime fascista por conta de suas ideias libertárias, formulou uma proposta de escola unitária que superava o mero reformismo. Ele buscava uma ação cultural ativa e equilibrada que não excluía os saberes culturais valorizados pela burguesia, defendendo que esses saberes eram patrimônio de toda a humanidade, afirmando que “se há no mundo qualquer coisa que tem um valor, todos são dignos e capazes de a apreciar” (Gramsci, 1977, p. 106). Acerca disto, Kuenzer (1989, p. 186) afirma que não existe “[...] uma ciência proletária separada e paralela à ciência burguesa [...]”.

Para Gramsci, o conhecimento devia ser vivo e concreto, ligado às experiências de vida dos estudantes e às demandas históricas da sociedade. A escola unitária deveria integrar ensino e trabalho produtivo, transmitindo conhecimentos científicos e tecnológicos acumulados historicamente (Franco, 1991).

Gramsci (2001) defendia uma educação de qualidade acessível à massa trabalhadora, com uma escola preparatória única que levasse o jovem até a escolha profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, estudar e liderar. Ele acreditava que a escola unitária deveria ser responsabilidade do Estado, exigindo um orçamento educacional ampliado para abranger todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

Para o sucesso da escola unitária, uma estrutura adequada era fundamental, incluindo escolas em tempo integral com dormitórios, refeitórios, bibliotecas e salas temáticas. Ele defendia que a atividade escolar principal deveria ocorrer em seminários, bibliotecas e laboratórios experimentais, orientando a escolha profissional dos estudantes (Gramsci, 2001).

De fato, como aponta Silva (2013), uma proposta educacional realmente progressista requer investimento, estrutura e vontade política para se concretizar. Assim, os recursos devem ser adequados para o alcance do princípio unitário. Assinalamos que, neste contexto, para o ensino de Arte, faz-se necessário um espaço adequado e o fornecimento de materiais e matérias-primas para a prática artística que costumam ser onerosos e fora do alcance da *classe-que-vive-do-trabalho*, revelando a importância do custeio governamental.

Gramsci argumentava que a escola não deveria preparar para uma profissão específica, mas sim proporcionar um desenvolvimento científico, intelectual, cultural e humanístico multilateral. Ele temia que a profissionalização precoce limitasse a formação integral dos jovens, impedindo um desenvolvimento pleno até que alcançassem a maturidade necessária para escolher uma profissão (Manacorda, 2019).

As ideias que conceituam a escola unitária de Gramsci convergem com as do EMI dos IFs. O que as diferencia é a profissionalização “precoce”. Isto ocorre porque a realidade social brasileira exige uma formação técnica junto aos conhecimentos gerais, dado que muitos jovens da classe trabalhadora precisam se profissionalizar precocemente para garantir sua subsistência.

É certo que o ensino médio deve focar nas modalidades fundamentais que sustentam os processos e técnicas de produção, rompendo a dicotomia entre educação básica e técnica, para desenvolver todas as potencialidades do educando (Chisté, 2017). Mas até Gramsci (2001) admitia a profissionalização precoce quando as condições o exigissem.

Assim, a solução transitória e viável para a educação é um Ensino Médio que garanta a integralidade da educação básica, combinando o aprofundamento dos conhecimentos

científicos com os objetivos da formação profissional, pois a tentativa de implantar o princípio unitário total “[...] não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não poderiam se dar ao luxo de esperar até os vinte anos ou mais para se inserir no mundo do trabalho” (Chisté, 2017, p. 30).

Moura (2014) classifica esta forma de pensar como coerente com o materialismo histórico-dialético, uma vez que está alinhada à realidade em vez de tentar forçar imposições incabíveis nas condições socioeconômicas objetivas do Brasil contemporâneo. O autor reitera a ideia de que, na impossibilidade da escola unitária plena, os IFs devem oferecer “[...] um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana [...]” (p. 28-29).

É essencial ressaltar como a visão educacional de Gramsci dialoga com as condições sociais contemporâneas. Ele defendia uma educação que não apenas transmitisse conhecimentos, mas que também fosse um motor de transformação social. A integração entre educação e trabalho que ele propôs era uma resposta direta à necessidade de preparar os jovens não estritamente para uma profissionalização, mas para um desenvolvimento amplo de suas capacidades, visando uma escolha profissional que respeitasse sua maturidade e potencial individual.

### **4.3 Omnilateralidade e trabalho como princípio educativo**

A omnilateralidade é um conceito marxiano e refere-se à plenitude a ser alcançada pelo ser humano. Marx (2011) argumenta que embora existam ações unilaterais, elas são influenciadas e têm impacto na conexão entre os indivíduos na sociedade. Resgatando sua essência, o ser humano torna-se agente histórico. Deste modo, os indivíduos desenvolvidos universalmente controlam suas relações sociais comunitariamente, como frutos da história, não da natureza. A omnilateralidade é oposta à fragmentação do ser.

Marx aborda a omnilateralidade no contexto das relações humanas com o mundo. Segundo ele, o Comunismo como elemento de superação do estranhamento de si mesmo como humano traz a aproximação da “[...] essência humana pelo e para o homem. [...] Trata-se do retorno pleno, tornado consciente e interior a toda riqueza do desenvolvimento até aqui realizado, retorno do homem para si enquanto homem social, isto é, humano” (Marx, 2004, p. 105).

Ele enfatiza que “o homem se apropria da sua essência omnilateral [...] como um homem total” (Marx, 2004, p. 108) um ser desenvolvido em todas as suas vertentes. Para ele cada uma das relações humanas com o mundo, como ver, ouvir, sentir, pensar, amar, entre outros, são

sentidos da individualidade que contribuem para a apropriação da efetividade humana. Assim, o ser humano se torna um ser social e a sociedade se torna também um ser para ele. Portanto, omnilateralidade não é desenvolvimento pleno individual, mas a maneira como o ser humano se relaciona com o mundo de forma completa e integral, o que implica em dizer: tornar-se um ser social em relação aos outros (Marx, 2004).

No contexto educacional a omnilateralidade se refere à criação de um ser humano total, formado em todas as dimensões da vida (Chisté, 2017; Della Fonte, 2020). No EMI é um conceito importante por conectar os diversos saberes e buscar um amplo e sistêmico desenvolvimento do educando.

Nas aulas de Arte, a formação omnilateral é um resgate do sensível, um fator humanizador, um lembrete do que nos diferencia dos outros seres. A criação artística é apresentada por Marx como algo além do reino da necessidade, ou seja, para além do imediato e objetivo, superando o necessário para a subsistência. Marx (2004, p. 85) afirma que

o animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza.

A omnilateralidade integra o ensino de Arte a outros saberes. A arte-educação neste contexto tem o compromisso de apresentar-se crítica, ajudando a desvelar a realidade, conforme sugere Freire (2018). Uma educação em Arte que não fomenta isto tende a ser unilateral e pouco contribuiria na causa contra-hegemônica, já que estaria a colaborar com a perpetuação das diferenças sociais ao negar ao estudante a capacidade de acesso e fruição aos bens espirituais os quais a classe dominante tenta reservar para si.

Em suma, a arte só é possível de ser praticada e fruída mediante condições para tal, o que é geralmente obstaculizado por condições degradantes de trabalho. O ensino de Arte omnilateral deve enfatizar a arte como uma manifestação humana acessível a todos. Da mesma forma, segundo Zanella e Zanella (2023), a Arte é essencial para a formação omnilateral pois desenvolve sentidos humanos, consciência crítica e reflexiva; atua como ferramenta emancipatória e transformadora; sensibiliza sobre desigualdades sociais; critica a abordagem unilateral e as habilidades pragmáticas, e defende a integração das capacidades técnicas e humanas. Para os autores, a arte promove uma educação completa, formando indivíduos críticos, sensíveis e humanizados.

Segundo Marx (2004) o ser social é uma combinação de sua individualidade e sua participação no todo, que se expressa através das suas ações e da sua vida. Assim deve ser o

conhecimento artístico: ele não é omnilateral se não for social. Della Fonte (2020) destaca que a omnilateralidade aplicada na educação implica em formulações pedagógicas críticas que valorizam uma constituição humana ampla e complexa. Ela busca unificar o conhecimento conceitual e o estético-artístico, reconhecendo que acessar a riqueza objetiva do ser humano é essencial para cultivar a sensibilidade humana. Isto significa tornar-se de fato um ser humano, com acesso ao conhecimento e qualidade de vida para contemplar os frutos gerados pelo trabalho.

O EMI é um local privilegiado para introduzir o ente a este fruir, se formar pedagogicamente e didaticamente o estudante para o mundo do trabalho revelando-lhe as formas de combate ao trabalho alienado capitalista, que é o que devora todas as forças de trabalho, detém os meios de produção (inclusive, produção cultural) e não permite acessar, contemplar e aproveitar-se da riqueza humana gerada ao longo da história. Deste modo, "[...] a formação humana omnilateral remete ao ser humano rico. [...] Aqui a riqueza é colocada em outros termos que não a propriedade e a posse" (Della Fonte, 2020, p. 65).

Se a omnilateralidade inclui o desfrute das produções materiais e espirituais, que historicamente foram privadas dos marginalizados, a arte permite o acesso a esses bens por meio da criatividade e inteligência que dela emanam. A arte-educação enriquece a vida, pois ensina a apreciar o que está além do materialismo. Zagonel (2008, p. 18) destaca que

pelo ensino de Arte, os estudantes podem ter estimuladas todas as suas capacidades inteligentes, abrangendo uma ampla variedade de domínios, o que nos leva a pensar em uma educação que não privilegie apenas o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, mas o indivíduo no seu todo.

Este fruir das riquezas espirituais e despertar de múltiplas inteligências é possível por meio das aulas de Arte, mesmo com sua carga horária reduzida. Se aprende a ser humano ao longo da vida (Saviani, 2021), Arte é uma das disciplinas escolares que mais contribuem para tal. As aulas de Arte têm o fim de humanizar por meio do conhecimento e da vivência com a produção estética humana, mesmo quando desvalorizada em alguns contextos educacionais. Supomos que, se as comunidades escolares reconhecessem o valor do componente Arte, não estaríamos perdendo tanto nossa essência humana.

Isto não é exagero e pode ser exemplificado observando a realidade social: vive-se de modo cada vez mais automático, trabalhando em jornadas exploratórias, com contratos precários e representação sindical ínfima; adoce-se por comer produtos industrializados, com conservantes e agrotóxicos; encontra-se refúgio em drogas e remédios; interage-se com os

outros superficialmente por meios digitais; expressam-se falsas emoções em reações pré-programadas nas redes sociais, que costumam ser palco de ódio e desinformação.

Neste cenário, não há tempo para as artes. Assim, solicita-se à Inteligências Artificiais para que componham músicas, escrevam e declamem poesias, criem desenhos e pinturas, produzam textos literários: “o fetiche chega a ponto de comparar a inteligência artificial à mente humana, transformando a ‘criatura’ como mais capaz do que quem a criou (Frigotto, 2024, p. 9). Atrofia-se o cérebro e endurece-se o coração. O humano maquiniza-se e “[...] a máquina informacional passa a desempenhar atividades próprias da inteligência humana [...]. A transferência de capacidades intelectuais para a maquinaria informatizada [...] acentua a transformação de trabalho vivo em trabalho morto” (Antunes, 2006, p. 13).

Este não é um discurso antitecnológico, mas uma preocupação com a essência do ser. Baseada em Marx, Della Fonte (2020) ressalta que, no contexto do trabalho alienado, ocorre uma danificação das forças humanas essenciais sensíveis, degradando-as a um nível de miséria, voltadas apenas para a subsistência física. Viver com o mínimo, subsistindo sem usufruir dos bens culturais ou apreciar a produção artística é o inverso da omnilateralidade.

Nesse cenário, a necessidade imediata de sustento empobrece a formação humana. O trabalhador que assim vive (não por opção) descarta a arte por considerá-la fútil. De que adiantaria alimento para o espírito quando se necessita em primeiro lugar do alimento para manter as forças físicas? Marx e Engels (2011, p. 53) explanam que “para o homem necessitado, carregado de preocupações, não tem sentido o mais belo espetáculo”.

Daí a importância do contato com os bens culturais que fomentam o espírito a apreciar, conhecer, fruir, interpretar e vivenciar os prazeres estéticos, compartilhando tudo isto com as outras comunidades humanas. O trabalho explorado, leva ao embrutecimento e à hipertrofia da razão, gerando uma profunda desumanização. A arte e outras formas de expressão emocional são afastadas do cotidiano, preenchido apenas com trabalho utilitário (Duarte-júnior, 1994). Isso leva ao individualismo, valor característico do neoliberalismo e da teoria do capital humano.

A Arte no EMI deve combater a mecanização e o empobrecimento espiritual, despertando a capacidade omnilateral do educando por meio da expressão de sentimentos, da ação criativa e da sensibilidade estética. Esse é o maior compromisso ético-político do arte-educador.

O senso de humanização não pode, porém, estar alheio ao trabalho, que é o centralizador de vários aspectos da vida. Antunes (2006, p. 92-93) explana que é falsa a concepção de que a arte está e em oposição ao universo do trabalho:

o momento da omnilateralidade humana (que tem como formas mais elevadas a arte, a ética, a filosofia, a ciência etc.) transcende evidentemente em muito a esfera do trabalho (a realização das necessidades), mas deve encontrar neste plano a sua base de sustentação.

Por mais elevada que seja a esfera da arte, o trabalho continua a ser o princípio que a gera. No EMI, onde a temática do trabalho está sempre tangente, o currículo de Arte deve contemplar a humanização por meio da sensibilidade artística somada à consciência da realidade objetiva.

Uma aula de Arte acrítica e hermética não serve para promover mudanças estruturais na sociedade. Vale destacar, então, o papel do professor na ação pedagógica. Ele deve atuar de forma significativa, demonstrando como o estudante pode, por meio da arte, desvelar o mundo, compreendê-lo e modificá-lo, ainda que se esteja na hegemonia do capital. Sobre isso, Schlichta (2009, p. 72) afirma que:

A práxis do educador na formação artística dos estudantes do Ensino Médio só pode ser pensada como parte constituinte da totalidade do projeto de educação em geral e dos sentidos humanos (a sensibilidade estética, no caso da arte) em particular, cujos desdobramentos e transformações têm como húmus uma concepção de mundo, em conformidade com as necessidades do desenvolvimento capitalista.

A aula de Arte adequada para o EMI é aquela que mantém a essência de conhecer, refletir, praticar e criar intimidade com os instrumentos e linguagens da arte. Por meio das obras criadas ao longo da história, deve-se incentivar o olhar crítico, a capacidade de pensamento, de conhecimento de si e dos outros, que faça com que o educando entenda seu lugar e seu papel no mundo, inclusive no mundo do trabalho: “somando-se ao conhecimento de si mesmo e da natureza, o conhecimento sobre arte permite ao estudante tornar-se sensível ao universo da arte e ao universo das heranças artísticas, o que antes não lhe seria acessível [...]” (Barbosa, 2002, p. 124).

Vale lembrar: os saberes artísticos foram por muito tempo exclusivos das classes dirigentes, assim, se atualmente, em pleno contexto capitalista permite-se ao arte-educador proporcionar estes saberes ao educando, por que não o fazer?

O professor desempenha um papel importante ao preparar o estudante para a vida intelectual, afetiva, social e do trabalho, contribuindo para sua formação como pessoa (Weber, 2013). Ele deve ter o compromisso docente ético-político com a formação da classe trabalhadora, reconhecendo-se como parte dessa classe e transmitindo conhecimentos, valores

éticos e emancipatórios, além de destacar a importância da história e do valor do trabalho humano (Moura, 2014).

É importante ensinar Arte de maneira significativa, para evitar que o aprendizado se torne memorização inútil. Decorar nomes de pintores e aprender técnicas artísticas descontextualizadas sem reconhecer o valor cultural da arte não é formação humana, nem sequer é formação em algo (Selbach *et al.*, 2010). Se a educação se resumir a isso o estudante será apenas um depósito de informações.

A formação humana omnilateral em Arte capacita o trabalhador com conhecimentos e habilidades para exercer o trabalho visando o bem da humanidade, lutando contra as injustiças sociais e alienações, mas apreciando o tempo fora do trabalho para fruir as belezas da vida e buscar a transformação da realidade.

No EMI, a aula de Arte tem que ser significativa para a realidade do educando que se prepara profissionalmente, sendo imperioso que o tema do trabalho esteja incluso no currículo. Daí vem a nossa proposta de que tal processo seja contemplado pela perspectiva do Trabalho como Princípio Educativo, já que

o trabalho como princípio educativo é [...] central na organização dos cursos de EMIEP, que têm como finalidade proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas e habilitar seus estudantes para o exercício autônomo e crítico de profissões (Silva, 2013, p. 22-23).

Para melhor definirmos este conceito devemos recorrer novamente e primeiramente a Marx e a Gramsci, que apontam a indissociabilidade entre o trabalho e a existência humana. É no processo de produção da existência que o humano se constitui como determinado e determinante das relações com a natureza, com outros e consigo mesmo. O trabalho é onde teoria e prática se articulam, inseparáveis e dialeticamente relacionados no processo de construção do conhecimento e de transformação da realidade (Kuenzer, 1989). Vida e trabalho são indissociáveis. Homens e mulheres constroem e modificam o mundo natural e a si mesmos pelo trabalho, construindo a vida em sociedade pela cultura, onde residem as experiências artísticas.

O trabalho, enquanto *práxis*, permite a compreensão da totalidade. Excluí-lo da escola é extirpar uma parte significativa do humanismo que Gramsci propunha. Ressignificando o sentido do trabalho na escola, ele afirma que o trabalho como princípio educativo

[...] não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si. [...] O conceito e o fato do trabalho (da

atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola [...], já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. [...] É este o fundamento da escola [...] (Gramsci, 2001, p. 43).

Gramsci (2001) destaca a importância da integração do conhecimento das leis naturais (teoria escolar) e do trabalho (produtivo) como formadores da ordem social. Essa totalidade é o fundamento essencial da educação escolar, uma vez que o professor é um trabalhador e o educando também o será. Se a escola descartar essa conexão, ela funcionará sem um princípio primordial.

Saviani (2021), explica analiticamente esse conceito, afirmando que o trabalho é princípio educativo em três sentidos, diferentes, mas interligados: (1) o trabalho determina a forma de educação de acordo com cada modo histórico de produção da vida; (2) o trabalho estabelece exigências específicas que o processo educativo deve cumprir para garantir a participação direta dos membros da sociedade no trabalho produtivo; (3) o trabalho também determina a educação como uma forma de trabalho própria: o trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico, na concepção de Gramsci (2001), envolve a autoconsciência do professor como trabalhador que produz. Combatendo o distanciamento entre os temas ensinados na escola e a realidade dos estudantes, ele enfatiza o papel da consciência política e social do professor na conexão entre os conteúdos escolares e a realidade. Assim, a unidade entre instrução e educação só pode ser representada pelo trabalho vivo do professor, na medida em que ele é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e cultura que representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos estudantes.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam o Trabalho como Princípio Educativo no EMI, argumentando que é no ensino médio que os jovens estão construindo sua visão de cidadania e planejando seu futuro na vida econômica. A educação deve, portanto, promover o crescimento intelectual e a compreensão de elementos culturais que ajudarão a moldar essas perspectivas. Isso inclui entender as dinâmicas do mundo do trabalho e aspectos relevantes para tomar decisões profissionais.

Além disso, os autores apontam que a relação entre trabalho e conhecimento se torna mais evidente nessa fase, pois os estudantes desenvolvem a capacidade de compreender conceitos mais complexos, incluindo como a ciência diacronicamente se torna uma força produtiva por meio do desenvolvimento tecnológico. Isso contribui para a formação cultural e intelectual dos jovens, permitindo que eles compreendam o significado da ciência, das humanidades e das artes, bem como o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura.

Para Franco (1991) o educador deve sempre tomar a realidade da vida como ponto de partida, pois todas as dimensões estão interligadas. A escola não pode ser vista como uma instituição isolada das práticas sociais, mas como parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a totalidade social. Perceber a escola como produto das atividades historicamente condicionadas implica reconhecer que ela pode ser transformada.

Ao denunciar a ausência dos saberes relacionados ao trabalho nos currículos, Arroyo (2013) enfatiza que o trabalho não é um princípio educativo somente porque nos tornamos humanos ao trabalhar, mas porque, nas lutas pelo trabalho e pelos direitos relacionados a ele, aprendemos sobre cidadania e nos tornamos sujeitos políticos com direitos. Ele também argumenta que o trabalho pode estruturar a relação entre pessoa, natureza, produção cultural e artes.

Chisté (2017), por sua vez, explana que a apropriação social do conhecimento produzido por uma escola que se entende ativa e criadora ocorre quando o princípio educativo é o trabalho, que serve de a mediação entre o ser humano e seus estudos.

No EMI o trabalho deve ser o princípio educativo, numa matriz humanizadora de conhecimento e cultura. Assim, sugerimos que o trabalho seja o principal elo entre os temas, conteúdos, conceitos e práticas comuns entre as aulas de Arte, os conhecimentos específicos do curso técnico e os outros componentes curriculares. Entendemos que este é o caminho para a integração de Arte no EMI: um currículo centralizado no trabalho.

Em Arte, o/a professor/a tem a possibilidade de desenvolver a consciência da realidade no estudante sem necessariamente desviar do objetivo da educação estética, expressiva, sensível e criativa. Na verdade, estes conhecimentos se completam. Quando o arte-educador toma como ponto de partida a realidade “[...] retorna-se à participação realmente ativa do estudante na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (Gramsci, 2001, p. 45).

O Trabalho como Princípio Educativo destaca a relação indissociável entre trabalho e educação, onde ambos possuem caráter formativo e humanizador, permitindo o desenvolvimento das plenas potencialidades integrais humanas.

#### **4.4 Formação humana**

Na história do Brasil a educação profissional foi instrumentalizada para atender às demandas do mercado. Para evitar esta recorrência é importante que a conjunção atual entre escola e trabalho se baseie na formação humana. Por meio dela o ensino médio passa a valorizar os saberes socioculturais, científicos, tecnológicos e históricos, tornando-se capaz de romper o

paradigma do papel elitizante historicamente atribuído ao “[...] ensino superior, pelo seu uso com fins de legitimação da diferenciação social”, afirma Machado (1989a, p. 255).

O humanismo que aqui se trata é o que visa superar o ideal humanista elitista (Gramsci (2001), amparado por um ensino que converte o enciclopedismo em conhecimentos que tomam um sentido social baseado no eixo Trabalho-Ciência-Tecnologia-Cultura. A convergência destas dimensões

[...] tem como ponto de partida a produção da existência humana que se dá pelo trabalho, uma vez que o trabalho é mediação concreta entre o homem e a sua realidade natural e social. Isto significa que a formação humana coincide com a capacidade única de este ser transformar a realidade e, por consequência, a si próprio. Aqui está o significado de o trabalho ser princípio educativo. Este princípio, antes mesmo de se pensar aplicável na educação escolar, explica o processo histórico pelo qual a humanidade se fez existir. Ao transformar a realidade e a si mesmo pelo trabalho, o ser humano produz também conhecimento, tecnologia, cultura (Brasil, 2013, p. 29).

Assim, o *trabalho* é o formador da humanidade. No EMI ele deve ser abordado não apenas no ensino técnico, mas em todos os componentes, com o embasamento científico que lhe for inerente.

Já a *ciência* e a *tecnologia*, devem estar conectadas à realidade objetiva da vida, à serviço da população que mais necessita delas, encontrando como ponto convergente a dimensão *cultura*. Cultura é tanto a produção ética quanto estética da sociedade, conhecimentos que refletem as razões, problemas e necessidades de seu tempo. A escola deve unir cultura e trabalho, integrando ciência produtiva e prática complexa, em relação com a vida coletiva (Chisté, 2017).

A arte é componente da cultura, mas no EMI deve-se interligá-la às outras dimensões por meio do Componente Curricular Arte. O próprio Gramsci afirmava que, por mais estranha que a conexão entre arte e atividade produtiva pareça a um olhar superficial, esta é uma conjunção que emerge do próprio trabalho:

A cultura e a arte acabam por encontrar seu lugar na atividade proletária – não como dádiva exterior da sociedade já existente, mas como energia vital do próprio proletariado, como sua atividade específica. Apresentam-se cruas e confusas no início, mas com a experiência se refinam e se tornam mais claras (Gramsci, 2021, p. 63).

Gramsci acredita na organização e na experiência para a integração de áreas que aparentemente são distintas. Se a essência humana é formada pela conexão plena com a natureza e a cultura, Marx entende que se deve produzir tanto pragmaticamente como esteticamente, ou seja, suprir as necessidades imediatas com o útil e fomentar o espírito com o

belo (Chisté; Della Fonte, 2021). Esta plenitude, no entanto, costuma ser rompida e tornar-se unilateral em condições de trabalho degradantes e alienantes:

a objetivação da essência humana, tanto no sentido teórico como no prático, é, pois, necessária tanto para tornar humano o sentido do homem como para criar o sentido humano correspondente à riqueza plena da essência humana e natural (Marx, 2011, p. 53).

Diante disto, entende-se que o ensino de Arte no EMI necessita estar alinhado com este humanismo no sentido de ruptura à fragmentação humana causada pela divisão social do trabalho no capitalismo e pela ideologia neoliberal. O ensino de Arte promove acesso à cultura e à experimentação estética. Nele, o estudante deve aprender o máximo possível da teoria e das práticas artísticas para usá-las socialmente.

#### **4.5 Sobre integração e currículo integrado**

As subseções a seguir determinam um percurso conceitual acerca do currículo desde conceitos amplos e a percepção curricular do componente Arte até sua aplicação integrada em escolas do trabalho.

##### **4.5.1 Conceitos de currículo**

Goodson (2018) explica que "currículo" vem da palavra latina "*Scurrere*", que significa correr, cumprir um percurso. Silva (2016) acrescenta que o currículo é sempre o resultado de um processo de seleção de conteúdos, conhecimentos e objetos de aprendizagem, selecionados, organizados e sequenciados a partir de um conjunto maior de saberes.

Saviani (2021) define o currículo como a organização das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo dentro da escola. Ele enfatiza que o currículo é uma parte essencial do funcionamento de uma instituição educacional. Embora Saviani valorize a transmissão de conhecimento sistemático em sequências apropriadas, ele diferencia o currículo de um mero programa ou lista de disciplinas.

Barbosa (2002) destaca que, em Arte, a sequência no currículo é fundamental, apesar de alguns profissionais argumentarem o contrário. A sequência é inevitável devido à carga horária reduzida e é importante para a organização das atividades, promovendo o desenvolvimento contínuo das ideias e práticas junto aos estudantes.

Concordo com Saviani e Barbosa, que consideram a organização sequencial como um processo natural para o desenvolvimento do estudante e aprofundamento da aprendizagem. Da

mesma forma, oponho-me à ideia de currículo como uma prescrição que limita a autonomia do professor e da instituição. Mesmo a BNCC, documento importante que orienta o currículo escolar no Brasil, ressalta a autonomia das escolas e não se autodenomina prescritiva (Brasil, 2018), o que é relevante para evitar restrições excessivas à autonomia de professores e escolas.

#### 4.5.2 Teorias do currículo

Esta pesquisa, apoia-se nas teorias críticas de currículo, focando na crítica ao pensamento dominante hegemônico, buscando compreender as relações entre saber, identidade e poder (Silva, 2016). Reconhece-se assim a importância da Pedagogia histórico-crítica. Essa abordagem considera que a escola deve socializar o saber sistematizado e garantir o acesso e a apropriação desses saberes pelos trabalhadores e seus filhos. A prática social é compartilhada por professores e estudantes, que assumem diferentes posições como agentes sociais e têm níveis diferentes de compreensão. Esse processo educativo envolve a identificação dos problemas sociais, a aquisição dos conhecimentos necessários para resolvê-los, a incorporação de instrumentos teóricos e práticos para abordar os problemas e a participação ativa na transformação social (Ramos, 2016; Saviani, 2021).

Considera-se ainda a teoria pós-colonialista do currículo, que tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre diferentes culturas e sociedades, conforme aponta Silva (2016). Esta teoria parte da ideia de que o mundo contemporâneo só pode ser adequadamente compreendido se considerarmos todas as consequências da colonização europeia. A análise do legado colonial é fundamental para uma teoria decolonial. Assim, Silva questiona em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial. A teoria pós-colonial do currículo destaca a importância da diversidade e da diferença na educação e a análise crítica das estruturas sociais e políticas que moldam a educação. Alguns destes temas já foram abordados no capítulo “Arte-biografia”.

#### 4.5.3 Currículo integrado e emancipador na EPT

Apple (2019) criticou os currículos escolares, avaliando suas conotações ideológicas e seu papel na promoção da desigualdade social. Ele argumentou que as instituições produzem e reproduzem formas de consciência que mantêm a ordem social por meio da preservação e distribuição cultural. O autor afirma que o currículo costuma ser dominado por *consensus ideologies* (ideologias de consenso, tradução nossa com base na obra original), levando à

redundância na educação e reprimindo os conflitos. Mas, os conflitos, argumenta Apple, devem ser vistos como categorias legítimas de concepção da vida coletiva. Essa perspectiva visa desenvolver, por via curricular, uma consciência política e intelectual que impacta a compreensão dos estudantes sobre sua relação com as instituições.

Assim, o autor afirma que o currículo não pode ser derivado apenas de uma teoria do aprendizado, pois há uma intrincada conexão entre poder e recursos políticos e econômicos na organização e seleção curricular. Ele argumenta que “[...] *the language of learning tends to be apolitical and ahistorical*” (Apple, 2019, p. 29) e para combater isto o currículo deve abordar questões sobre as funções sociais do conhecimento transmitido e como os princípios de seleção e organização de conteúdos e temas são empregados.

Para Apple a abordagem centrada nas áreas de conhecimento (como na nossa BNCC) não desafia seriamente a visão tradicional do currículo, mas demonstra que o conhecimento acadêmico não está sendo efetivamente negociado por uma determinada comunidade nas escolas. O autor atribui grande importância ao ato de revelar as práticas escolares cotidianas que estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas externas à escola.

Baseando-me em Apple (2019), quanto ao currículo de Arte, constato que através da transmissão de determinados tipos de capital cultural, a sociedade burguesa e classista pode manter a coesão entre suas classes e indivíduos. Compreender essa relação é fundamental para entender como a ideologia é propagada e como o currículo de Arte pode acabar contribuindo para a estratificação e desigualdade. Assim, uma boa abordagem curricular seria aquela capaz de associar os conhecimentos de Arte a uma análise ampla e crítica da sociedade e do mundo do trabalho, integrando Arte e educação profissional.

Para Santomé (2012) o currículo integrado deve promover a interdisciplinaridade e a integração de diferentes áreas de conhecimento, permitindo que os estudantes compreendam os condicionamentos sociais, culturais, econômicos e políticos do conhecimento. Para o autor, as metas educacionais que servem como base para o currículo integrado não devem levar a uma fragmentação das tarefas escolares, mas sim a uma estrutura que dê sentido ao trabalho escolar com significado e relevância.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) destacam que o currículo integrado busca superar a dicotomia entre formação geral, técnica e política e formar estudantes que compreendam a realidade, ajam como profissionais e desenvolvam a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Os autores apontam que o aspecto conservador da organização curricular contribui para a perpetuação de uma visão de sociedade que beneficia os dirigentes e detentores de concentração de riquezas.

Arroyo (2013), por sua vez, discute a importância de reconhecer e integrar as vivências e experiências dos sujeitos envolvidos na educação, incorporando-as no currículo. Assim, ele destaca a importância de incluir os saberes do trabalho no currículo como direito de todos. Já, para Barbosa (2002), estabelecer vínculos entre diferentes áreas do conhecimento reduz a fragmentação e promove a integração. Assim, ao conectar a Arte às outras disciplinas, é importante fazê-lo com sensibilidade, garantindo que os princípios fundamentais deste componente sejam preservados, sem retirar sua autonomia, mas visando um fim social.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) conectam a integração curricular a um projeto nacional de desenvolvimento popular. Este projeto busca promover justiça social, igualdade, inclusão social e econômica, reduzindo desigualdades e combatendo a pobreza. Além disso, há a necessidade de priorizar a participação democrática da população na tomada de decisões e na construção de políticas públicas para assegurar uma cidadania substantiva. Os autores argumentam que o EMI não pode desconsiderar um currículo que lhe seja peculiar e crítico ou o efeito final será o inverso: a perpetuação das desigualdades ao ensinar a aceitação tácita das injustiças sociais.

Os resultados da integração esperados para a escola incluem a utilidade social do currículo e o desenvolvimento de habilidades técnicas e sociais nos estudantes. Espera-se também que o currículo promova a autonomia, o pensamento crítico, a democracia e a participação na comunidade (Santomé, 2012).

Se um currículo contra-hegemônico é crucial na escola propedêutica, na escola do trabalho, torna-se essencial, por isso, todos estes aspectos são indispensáveis num PPC, pois se alinham às perspectivas pedagógicas libertadoras e emancipatórias e orientam a educação profissional oferecida pelos IFs.

Para Santomé (2012), existem quatro formas de integrar um currículo:

**a) Integración mediante áreas de conocimiento y similitudes:** Nessa abordagem, reconhece-se que diferentes disciplinas têm características distintas e devem ser tratadas separadamente. No entanto, há uma coordenação clara entre elas para superar as lacunas e garantir que os conteúdos necessários de uma disciplina sejam abordados em outras disciplinas quando necessário;

**b) Integración desde los temas o investigaciones que decide el alumnado:** Nessa forma de integração, o currículo é organizado em torno de temas ou questões que são relevantes e significativos para os estudantes. Aqui, nossos temas focais são: Arte e o mundo do trabalho/ Arte e Logística;

**c) Integración por el método de proyectos:** Nessa abordagem, os estudantes trabalham em projetos que envolvem atividades e pesquisas relacionadas a um tema específico. Os projetos são decididos pelos estudantes e podem ajudá-los a desenvolver habilidades e conhecimentos em diferentes disciplinas. São excelentes para a integração da Arte;

**d) Integración a través de actividades:** Nessa forma, as atividades são planejadas de forma a abordar questões e problemas que os estudantes realmente enfrentam em suas vidas no contexto extraescolar. Talvez seja a forma menos comum, porém mais avançada, de integração, então estaremos em busca dela no PPC.

Que seja ostensivo e fique manifesto o entendimento de que, independentemente da forma ou formas que os IFs optem para a integração de seus currículos (considerando inclusive outros métodos além dos apontados acima), não se pode descartar o conceito de trabalho como princípio educativo como eixo nuclear da proposta curricular destas instituições.

Para Araújo e Frigotto (2015) o desenvolvimento de práticas curriculares integradoras requer soluções ético-políticas e a vinculação do ensino com o trabalho. Eles afirmam que o ensino integrado vai além de questões meramente didáticas. Seu propósito é conectar o aprendizado à realidade profissional dos estudantes, valorizando sua capacidade de autogestão e promovendo uma postura humanitária que busca a mudança social. Os autores indicam que o ensino integrado busca fomentar a compreensão da interligação entre diversas áreas de conhecimento e a sociedade como um todo, o que requer uma definição inequívoca de objetivos emancipatórios.

Como Gramsci (2001), estes autores apontam a promoção da auto-organização dos estudantes, por meio do trabalho coletivo, da organização das tarefas e do desenvolvimento da capacidade criativa como estratégias importantes para a formação de trabalhadores numa democracia. Vale lembrar que a capacidade criativa é uma das bases do ensino de Arte.

#### 4.5.4 Metamorfose no Ensino de Arte e possibilidades de integração

Arte, Educação e Trabalho são manifestações próprias e exclusivas da humanidade, que podem ser conectadas de modo muito significativo por meio do ensino de Arte pela perspectiva da formação humana. A integração curricular é perfeitamente viável para a arte-educação, uma vez que este componente utiliza diversos suportes, linguagens e mídias que estão conectados a múltiplas áreas do conhecimento humano.

De Botton e Armstrong (2014, p. 162) afirmam que “a arte pode parecer distinta do [...] trabalho. Tendemos a colocá-la junto com o luxo, as férias e as ocasiões especiais”, como se estivesse desligada das tensões da vida, mas não é assim.

Saviani (2021, p. 11) afirma que o trabalho “[...] não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver, o homem [...] inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)”.

Podemos então considerar que o trabalho faz parte da essência humana, compondo um conjunto de saberes que são repassados de uma geração a outra por meio da cultura, que é onde a arte está inserida. A arte também é frequentemente entendida como uma prática presente em diversos contextos e culturais e históricos da humanidade. Segundo Barbosa (2002, p. 46) “[...] a experiência estética em geral [...] já é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para a escola”.

Chisté (2017, p. 113) declara que

o trabalho é a condição necessária para o aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos. O trabalho é uma atividade consciente por meio do qual o homem transforma e humaniza a matéria. Foi por intermédio do trabalho que surgiu a criação artística. A arte nasce [...] a partir do trabalho [...].

Gombrich (2013) observa que a arte é universal, presente em atividades como a construção de templos, pinturas, esculturas e tecelagem. Isso sugere que toda a humanidade conhece tanto o trabalho quanto a arte. A arte emerge do trabalho, mesmo que seus objetos costumem ser valorizados esteticamente e não pragmaticamente. Schlichta (2009) argumenta que o valor da arte está em seu conteúdo humano e social, não em suas propriedades físicas.

Historicamente, a arte teve diversas funções: sendo utilizada inclusive para fins políticos (Gombrich, 2013; Farthing, 2011). De Bottom e Armstrong (2014) comentam, por exemplo, sobre como a arte foi usada como instrumento de poder por aristocracias e governos. Freeland (2019) indica que no século XX a arte desempenhou um papel político importante, frequentemente resultando em represália e censura. Ela cita a Internacional Situacionista, um movimento europeu que usava o teatro de rua para derrubar elites, influenciando os protestos estudantis de 1968 na França e nos EUA.

A arte considera a surrealidade, mas aborda também a realidade, comportando problemas gerados pelo capital, como o mercado de arte, por exemplo. Barbosa (2011) ressalta que a arte e a cultura são acessíveis a poucos, com a dignificação artística raramente conferida a artistas pobres antes de sua morte. Os altos valores atribuídos às obras de Van Gogh após sua morte, por exemplo, contrastam com sua pobreza em vida (Freeland, 2019).

Diferente do que se acredita, teóricos afirmam que já não há diferença entre arte e artesanato, e que a arte contemporânea não é elitizada, mas envolvente e socialmente integrada.

A arte registrou acontecimentos históricos, foi ensinada de forma padronizada em oficinas e academias, e rompeu com estes padrões no modernismo. Na pós-modernidade, ela mescla linguagens e objetos, aproximando-se da vida e permitindo a interação do público. Tão próxima da realidade da vida, agora a arte precisa de algo heterogêneo para se definir, mas é autêntica justamente por comportar essa oposição (Adorno, 2018).

A arte contemporânea se reinventa ao integrar-se com outras formas de conhecimento, como jornalismo, ecologia e terapias. Da estampa de camisetas a um show pirotécnico, a arte está presente em diversos tipos de áreas profissionais.

No universo da arte-educação temos um terreno fértil para promover diálogos entre áreas no EMI, já que na atualidade este componente curricular tem seus objetivos bem definidos, visando a formação integral, pois,

arte-educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que a designa denota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracterizou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem das teorias da Educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice-versa [...] (Barbosa, 2012, p. 12).

Vimos que historicamente ensino de Arte e a educação profissional enfrentaram problemas, dualidades e instrumentalizações quando não tinham objetivos pedagógicos claros. Entretanto, na atualidade estão mais bem definidos, o que facilita-lhes a integração, como áreas que conjugam conhecimentos teóricos e práticos.

Integrar a Arte no EMI significa criar conexões, para que os conhecimentos em Arte façam sentido nos demais componentes curriculares e vice-versa. Isso envolve utilizar habilidades artísticas, como criatividade e leitura de imagens, nas relações profissionais e trabalhistas. O saber artístico complementa outras formas de linguagem, transmitindo significados que não podem ser expressos por meio de linguagens discursivas ou científicas (Barbosa, 2008). O conhecimento em Arte, ao interagir com outros conhecimentos, forma uma totalidade educativa.

No EMI, é essencial despertar nos estudantes a consciência do poder da arte como forma de comunicação. A arte, assim como o trabalho, humaniza e transforma o mundo. Da mesma forma, as artes também devem contribuir para a formação de mentes e corações, por meio do uso ativo da inteligência criadora e do modelo experimental de amadurecimento da razão (Fernandes, 1989).

Segundo Schlichta (2009), a arte possui um viés emancipatório que pode revelar as contradições sociais e superar o empobrecimento espiritual da contemporaneidade. É

importante ensinar a História da Arte de forma contextualizada, relacionando-a ao mundo do trabalho, às lutas de classe e aos conflitos ideológico-políticos. A abordagem deve ir além de fornecer informações enciclopédicas, explorando as relações entre artistas, obras, intermediários e público.

Se a integração no EMI deve ter como objetivo promover uma educação profissional emancipatória e contra-hegemônica, valorizando a formação humana e a compreensão do mundo do trabalho pelos estudantes, ela pode apoiar-se no ensino de Arte para alcançar este intento.

#### 4.5.5 Um currículo de Arte focado no mundo do trabalho

Ao tratar da ligação entre arte e profissionalização, Barbosa (2014, 2017) destaca que mais de 25% das profissões no Brasil estão ligadas, em maior ou menor grau, às artes e que o contato com a arte é essencial para várias profissões. A autora afirma que muitos profissionais poderiam ser mais eficientes se conhecessem e fizessem arte, desenvolvendo assim sua capacidade analítica através da interpretação dos trabalhos artísticos em seu contexto histórico.

A mais objetiva conexão entre trabalho e arte é que existem diversos trabalhos profissionais que “[...] estão direta ou indiretamente relacionados à arte comercial e propaganda, outdoors, cinema, vídeo, fotografia, à publicação de livros e revistas [...] cenários para a televisão e aos campos do design para moda, indústria têxtil, design gráfico, design digital, games, decoração etc.” (Barbosa, 2017, p. 83). Na era digital, surgiram inúmeras possibilidades de criação profissional artística, tornando ainda mais urgente a valorização da arte na educação.

Embora não possamos mensurar, por exemplo, os benefícios específicos da leitura de imagens para um técnico em logística, entendemos que aprimorar a capacidade de observação e percepção, indo além da visão superficial comum pode tornar esse técnico alguém único em seu local de trabalho.

Para Ferraz e Fusari (2010) a Arte é ferramenta importante para a formação dos jovens e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o mundo do trabalho, como a criatividade, a sensibilidade estética, a capacidade de comunicação e a compreensão do contexto histórico e social. Além disso, a arte pode ser uma forma de expressão e de construção de identidade para os adolescentes, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social. Portanto, é fundamental que a arte-educação esteja integrada à formação profissional dos estudantes, oferecendo-lhes uma visão ampla das possibilidades de carreira e das aplicações da arte em diferentes áreas do conhecimento.

É fundamental que os jovens tenham contato com a arte em sua formação, pois isso pode torná-los profissionais melhores, com maior capacidade criativa e de conhecimento de mundo. No entanto, o sistema educacional brasileiro tem menosprezado a importância de Arte na formação dos estudantes, e isso vai desde a falta de material para aulas práticas e de transporte para visitas a atividades culturais, até a falta de arte-educadores nas escolas. Para o ensino de Arte ter um impacto significativo na vida dos estudantes é essencial oferecer todo o aparato estrutural para tal, daí a importância do princípio unitário gramsciano.

Ferraz e Fusari (2010) apontam que no ensino médio, as contradições se intensificam devido à proximidade da profissionalização e aos interesses próprios da faixa etária dos estudantes, que se estendem para além do ambiente escolar, abordando questões sociais. Isso resulta em um afastamento dos princípios artísticos, culturais e sociais mínimos que deveriam ser seguidos. Esse afastamento é causado por um pensamento ingênuo de que a Arte é apenas "matéria de educação infantil" e que, na educação média, deve-se focar em disciplinas consideradas "sérias".

Zagonel (2008) argumenta que as exigências capitalistas neoliberais enfatizam a divisão do trabalho, resultando em extremas especializações. A arte, ao contrário, é uma maneira de resgatar a totalidade, envolvendo as várias dimensões do ser humano: afetiva, cognitiva e social. Essa abordagem integradora busca unir emoção e razão, afetividade e cognição, subjetividade e objetividade, conhecimento e sentimento. Arte busca ensinar esteticamente o indivíduo como um todo, explorando habilidades artísticas, mas também incentivando o pensamento crítico, a ação, o conhecimento, a criação e muito mais. E estas são características da omnilateralidade.

Se a transmissão dos saberes acumulados pela humanidade é uma forma de trabalho, é necessário socializar esses conhecimentos para todas as classes sociais, especialmente a classe trabalhadora, para que possa utilizá-lo como ferramenta de compreensão e transformação da realidade. Neste contexto, Arte desempenha um papel crucial no processo educacional, permitindo que os estudantes tenham as mais variadas perspectivas criativas para tal.

A discussão sobre as diversas formas de trabalho no contexto educacional é essencial para proporcionar uma compreensão objetiva do significado do trabalho na contemporaneidade. Estas considerações nos auxiliaram a chegar à proposta que aqui apresentamos: a integração pode ocorrer por meio de temas e atividades que abordam o significado do trabalho na história humana, buscando romper com a fragmentação do conhecimento.

Se considerarmos que a formação politécnica enriquece a herança cultural quando penetra todas as disciplinas, promovendo a autonomia do estudante e desenvolvendo sua personalidade, concordamos, com Franco (1994, p. 74) que “a preparação para o trabalho deve

passar a ser preocupação do currículo escolar [...]”. Tal conceito é corroborado por Chisté (2017, p. 40) quando afirma que

[...] é possível apontar algumas ações que precisam ser garantidas para atingir o Ensino Integrado, tais como: [...] superar as bases curriculares que ainda não asseguraram os princípios do currículo integrado – ciência, trabalho e cultura; ou seja, suplantando a organização curricular dualista, que continua a dissociar o currículo do Ensino Médio do currículo da Educação Profissional e a dificultar a formação omnilateral.

Silva (2013) defende que uma educação verdadeiramente integradora é aquela adequada para a classe trabalhadora, com uma identidade própria e conhecimentos teóricos e práticos elaborados na perspectiva da *práxis*, que exige troca, diálogo e responsabilidade. Essa abordagem fortalece a construção do conhecimento e propõe romper com currículos rígidos e fragmentados, típicos da pedagogia das competências e do aprender a aprender.

A *práxis* educativa é classificada por Saviani (2021, p. 120) “[...] como uma prática fundamentada teoricamente”. Deste modo, vislumbramos que uma das formas mais adequadas de promover a *práxis* integradora no EMI é por meio do currículo que norteia os conteúdos das disciplinas, no caso do Ifap, o PPC do curso integrado.

É partindo de todas estas referências e compartilhando um tanto de minha experiência profissional na docência em Arte que busco definições para o que pode ser um currículo integrado de Arte na EPT. A integração pode se manifestar de várias formas e escolho abordá-la com foco no currículo, no entanto, reconhecendo que existem outras maneiras de promovê-la. Não obstante, vale destacar que se toma como referência a legislação e os princípios que regem a EPT e a rede federal de educação profissional.

Além disso, busca-se nesta pesquisa o alinhamento com a recente Lei 14.945/2024, que ressalta que o currículo do ensino médio deve enfatizar metodologias que tenham conexão com a vida social, reconhece o caráter formativo do trabalho e a articulação entre diferentes saberes, inclusive na formação técnica e profissional. A lei afirma que os estudantes têm assegurado o direito de preparação para o mundo do trabalho, de maneira socialmente responsável (Brasil, 2024a).

Busca-se, nas partes correspondentes ao componente curricular Arte no PPC do Curso de Logística, concepções, conteúdos, temas, textos, palavras, ideias ou objetos de conhecimento que sejam significativos para o estudante que está em formação para o mundo do trabalho. Da mesma forma, caso estes aspectos não estejam em evidência no documento, intentamos apontar sugestões de sua viabilidade.

Ressalte-se isto para que fique claro qual é o foco de análise no documento, evitando o risco de críticas injustas aos elaboradores do currículo do Ifap, que podem não ter concebido o PPC com as mesmas concepções de integração entre Arte e EPT que aqui apresentamos.

Tem-se consciência do quão limitada pode ser a presente proposta se não houver interesse estrutural e recursos para promover uma integração substantiva. Franco (1991) destaca que os professores, de forma geral, não estão preparados adequadamente para transmitir de forma integrada os conteúdos necessários para a sobrevivência material e espiritual dos estudantes. Além disso, há inúmeros problemas nas escolas sem uma política educacional objetiva para superá-los. Portanto, pensar apenas na questão curricular sem considerar a necessidade de resolver os vários problemas existentes nas escolas pode ser um esforço inútil, abstrato.

Propor integração entre arte e trabalho via currículo é uma prerrogativa simples, porém pedagogicamente sensata, uma vez que “[...] as dimensões significativas [...] estão constituídas de partes em interação, [que] ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade” (Freire, 2018, p. 134).

Não existem, portanto, temas puros, temas que estejam desvinculados da vida, petrificados, herméticos, imóveis na história humana como um fragmento deslocado da realidade objetiva (Freire, 2018). Deste modo, considerando os conteúdos curriculares escolares, entendemos que a melhor forma de integrá-los seria buscando convergências, compondo blocos temáticos que podem ser contemplados por perspectivas interdisciplinares integradoras.

Como o currículo de Arte é abrangente, entendemos não ser tarefa árdua organizá-lo assim. A única exigência seria manter a sua autonomia e valores. Barbosa (2002, p. 86-87) afirma que

muitos professores [...] preferem programas que forneçam [...] uma abordagem menos fragmentada, mais integrada, entre os conteúdos estudados. Quando os cursos fazem conexões entre assuntos, a fragmentação é minimizada e a integração é encorajada. [...] As conexões entre a arte e as outras disciplinas devem ser feitas quando possível, desde que os valores da arte não sejam diminuídos.

Esta precaução, já ressaltamos, é trauma histórico da tradição educacional que relegou por muito tempo a Arte a um meio para que outros saberes escolares chegassem a um fim.

Deste modo, a integração deve ser feita quando possível e quando necessária. Forçar a integração desfigurando-a a ponto de que todos os assuntos em sala de aula estejam diretamente ligados ao curso técnico, não faz sentido. Isso transformaria a integração em um fim em si

mesma. O arte-educador não deve perder de vista os objetivos fundamentais da disciplina em favor de práticas integradoras que instrumentalizem Arte como auxiliar.

Assim sendo, percebemos que todos os conhecimentos têm igual valor para o aprendizado do estudante, uma vez que

a “disputa” entre que conhecimentos são mais ou menos importantes acaba acontecendo, em detrimento do que é princípio da integração na educação tecnológica. Se compreendemos como politécnica/educação tecnológica a formação na sua totalidade, não há como tratar os conhecimentos de forma estanque ou supervalorizar uns sobre outros (Silva, 2013, p. 54).

O EMI deve ser visto como o que de fato é: um curso único. Sempre que possível deve-se deixar isso explícito por meio da ação educativa em sala de aula, quando os temas estudados na base geral fazem sentido na formação profissional e vice-versa. A conexão entre os saberes das disciplinas permite ao estudante compreender que a realidade objetiva é una.

Expõe-se todas estas considerações para enfatizar-se a posição de que o currículo que orienta a prática pedagógica no EMI deve agregar orientações, ementas, temas e conteúdos que sejam tangentes ao mundo do trabalho em todos os componentes curriculares, pois “na proposta de escola única do trabalho, o principal é o conteúdo: o socialismo, o coletivismo, o interesse pelo desenvolvimento pleno das capacidades humanas etc.” (Machado, 1989a, p. 262).

Não é um retorno ao conteudismo. Isso seria deveras contraditório após tudo o que já foi aqui exposto. Não se sugere aqui também que o currículo seja reformatado para ser religiosamente seguido pelo professor, uma vez que as salas de aula têm diferentes necessidades. Expressa-se sim o reconhecimento do quão é importante o currículo ter um foco no mundo do trabalho, donde o/a docente iniciará sua atuação pedagógica.

No currículo do EMI deve ficar clara a posição institucional de centralizar as ações de ensino tomando o trabalho como princípio educativo para a promoção de uma formação humana emancipada. No caso do Ifap, isso deve ficar manifesto nos PPCs dos cursos, uma vez que são aprovados pelo conselho superior e são os principais documentos orientadores da atuação pedagógica dos professores.

Na perspectiva gramsciana, a integração entre ciência e trabalho demanda uma escola que, embora inspirada na clássica, promova uma cultura nova e vinculada à vida produtiva (Manacorda, 2019). Assim, na Arte-educação do EMI, o currículo deve abordar o mundo do trabalho, a luta de classes, o contato com as produções artísticas para além do viés eurocêntrico, conectando a consciência social à experiência estética, como combate ao embrutecimento do trabalhador.

O ensino contemporâneo de Arte não tem interesse de formar artistas ou outros profissionais do ramo das artes, mas “[...] pode - e deve - estar presente na reconstrução e reforço de [...] valores presentes no ato da criação desinteressada, da apreciação prazerosa, do conhecimento que amplia os horizontes e multiplica leituras de mundo” (Marques e Brazil, 2014, p. 36).

O objetivo da Arte-educação está alinhado ao da formação humana proposta por Gramsci, possuindo um sentido que ultrapassa o tecnicismo e a profissionalização precoce, almejando formar para a vida social, de modo que o estudante possa compreender e interpretar a realidade fazendo uso dos sentidos físicos e espirituais que lhes foram fomentados de modo profundo e singular nas aulas de Arte.

#### **4.6 Análise de conteúdo do PPC do Curso de Logística do Ifap Santana**

Na extensão deste texto já se explicitou quais aspectos analisar-se-ão no PPC. Esclareceu-se ainda em quais conceitos de currículo e de integração baseia-se, além de conceber-se o que se considera relevante constar num currículo de Arte no EMI, enfatizando a formação humana Politécnica/Omnilateral coordenada pelo Trabalho como Princípio Educativo. Com todos estes esclarecimentos entende-se não estar incorrendo em uma análise precipitada do documento.

Ao tratar de pesquisas qualitativas em educação, Lüdke e André (2018, p. 63) afirmam que “a análise documental busca identificar informações [...] nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Segundo Severino (2007, p. 121), neste tipo de pesquisa busca-se “[...] compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”.

No presente caso, buscam-se aspectos de integração de Arte na EPT no PPC do Curso Integrado de Logística, considerando textos introdutórios, justificativas, ementas, quadro de competências, organização da matriz curricular de conteúdos e outras referências. O intuito é procurar a conexão dos saberes de Arte com os do mundo do trabalho e dos conhecimentos técnicos.

Utilizou-se, portanto, a técnica denominada *Análise de conteúdo*. Para realizar essa análise, adotam-se os procedimentos de tratamento de conteúdo e categorização recomendados por Lüdke e André (2018) para pesquisas em educação, selecionando *Unidades de contexto*, que foram sintetizadas em dois quadros comentados.

Os quadros demonstraram-se como metatextos elementares, ou seja, não houve necessidade de reorganizações complexas do documento original. Os comentários que neles

constam embasam-se na fundamentação teórica amplamente discutida nos capítulos anteriores, sendo, portanto, breves e objetivos.

O atual PPC do curso Técnico Integrado em Logística do Ifap Santana é uma reformulação aprovada por meio da Resolução nº142/2019 pelo Conselho Superior da instituição. Sua carga horária total é de 4.650 horas. No catálogo de cursos oferecidos pelos IFs este curso figura no eixo tecnológico de *Gestão & Negócios*.

O curso é justificado no PPC por algumas projeções econômicas para o Estado do Amapá, pela localização estratégica do município de Santana (principalmente o potencial de seu porto para escoamento de produção) e por demanda comunitária captada em audiência pública realizada na própria instituição. Assim, afirma-se no documento que

[...] formar profissionais de Logística implica desenvolver suas competências e habilidades para minimizar os custos operacionais e desenvolver maior eficiência na geração de valor da cadeia logística, que envolvem a administração de suprimentos, de produção, de transporte, de armazenagem e movimentação de cargas e outros serviços, tornando as empresas mais produtivas e lucrativas em um mercado globalizado (Ifap, 2019, p. 8).

Vieira e Rodriguez (2011, p. 16) definem a logística como “o processo de planejar, implementar, gerenciar e controlar de maneira eficiente o fluxo e a armazenagem de produtos, serviços e informações associados, cobrindo desde um ponto de origem até um ponto de consumo, com o objetivo de atender aos requisitos do cliente”. Fernandes (2008) destaca a importância dos estudos logísticos na atual realidade da globalização e enfatiza como a logística representa uma importante fatia de exploração de vantagem competitiva para as empresas.

Paura (2012, p. 19) também afirma que “cada vez mais conceitos como a maximização de lucros, o aumento de qualidade, a agilidade e eficiência em fluxos são debatidos e aplicados em empresas, para que tenham diferencial competitivo perante outras [...]”. Assim, faz-se importante o destaque ao eixo *tecnologia* dentro deste curso, pois segundo estes autores, a utilização estratégica da tecnologia pode resultar na redução de custos de estoque, transporte e armazenagem, além de melhorar os serviços com entregas mais rápidas e produção personalizada, aumentando a disponibilidade e personalização. Isto, por sua vez, gera crescimento na receita da empresa.

Alguns termos e expressões que explicitam o alinhamento à proposta da função socioeducacional dos IFs estão presentes na apresentação do curso. Exemplifica-se abaixo com o devido destaque, quando o PPC informa que o curso se baseia

nos princípios da *interdisciplinaridade* e *contextualização* das bases científicas e tecnológicas, a fim de concretizar a *integração* dos componentes curriculares nas dimensões científicas, tecnológicas e técnico-operacionais, constituindo um curso que concentra conhecimentos na área logística, haja vista formar o profissional para o exercício de atividades que atendem às *exigências do mundo do trabalho e do meio social* (Ifap, 2019, p. 8, destaques nossos).

Percebemos ainda que o PPC inclui como objetivo geral formar profissionais “[...] contemplando a formação humana, ética e social de forma crítica ao desempenho profissional [...]” (Ifap, 2019, p. 9). Consideramos que esta contemplação da formação humana também demonstra que este curso considera os princípios fundamentais de ensino e aprendizagem propostos tanto pela legislação que regula os IFs quanto pelas referências conceituais que embasam a concepção de EMI. Tentar compreender alguns dos objetivos do curso, do perfil profissional e da área de atuação em logística descritos é algo confuso, por que em diversos momentos entre as páginas 9, 10 e 11 do documento encontram-se referências ao *marketing* e não à *logística*, então, abstém-se aqui de comentar estas seções e parte-se para a análise da organização curricular.

#### 4.6.1 Considerações da análise curricular do PPC

A organização curricular do Curso de Logística afirma estar amparada: pela LDB 9.394/96 atualizada pela Lei nº 12.796/2013 (ou seja, desconsiderando a reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017); pelas Resolução CNE/CEB nº 06/2012; pelos RCNEPTNM; pelo Decreto 5154/2004 e pela “Resolução nº 001/2016 – CONSUP, sendo a mesma organizada em base nacional comum, parte diversificada e formação profissional, realizando-se a integração entre os conhecimentos científicos e tecnológicos na formação do estudante” (Ifap, 2019, p. 12).

O curso está organizado curricularmente em regime anual (sem oferta de formação parcial), por componentes curriculares distribuídos entre: base nacional comum, parte diversificada e formação profissional. A base comum atende a maior parte do currículo, cumprindo as 2.800 horas especificadas pela LDB até a sua atualização de 2013. Neste ponto é possível compreender o posicionamento da instituição ao não aderir à reforma do ensino médio, pois, tal qual apontam Castro Neta *et al.* (2018) entende-se que tal reforma como uma forma de atender aos interesses do mercado, ao priorizar a formação técnica em detrimento da formação humanística e crítica. Esta reforma pode agravar as desigualdades sociais e educacionais, ao permitir que as escolas escolham quais disciplinas oferecerão, o que pode levar a uma formação desigual entre os estudantes.

Retornando ao documento, este apresenta explicitamente destaque à integração quando afirma que

cada série compreende um conjunto de componentes curriculares, que desenvolverão competências e habilidades necessárias ao aprendizado e a formação do estudante, sendo estas trabalhadas de *forma integrada para a formação do cidadão e do profissional* [...]. A matriz curricular proposta parte do princípio que *a integração entre os componentes curriculares somente se efetivará pela superação do fazer pedagógico não contextualizado, fragmentado* (Ifap, 2019, p. 13-14, destaque nosso).

O documento segue orientando que a ação docente no curso deve integrar teoria e prática por meio de procedimentos metodológicos variados, como experiências, simulações, visitas técnicas e resolução de situações problemas. Isso permitirá flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, tornando a aprendizagem mais significativa e desenvolvendo as competências do perfil profissional. Afirma-se ainda que as estratégias pedagógicas devem considerar as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e trabalho, além de seus conhecimentos prévios, para garantir uma formação integral (Ifap, 2019).

Verifica-se, portanto, que tais orientações baseiam-se em princípios de integração e de formação humana integral, omnilateral e politécnica. Tem-se ainda referências ao ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo, além de incentivo à contextualização de conhecimentos, inter e transdisciplinaridade e planos de ensino construídos anualmente por coletivos docentes.

Ressalte-se que estas são orientações importantes para a concepção de EMI, donde, porém, não se detectam orientações objetivas de como empregá-las. Uma vez que o objetivo desta análise é exatamente detectar onde estão os aspectos integradores e formadores no currículo, enfatizamos que, das formas comuns de integração apontadas por Santomé (2012) percebe-se que a única explícita e aprofundada é a referência aos projetos, sobre a qual o texto reserva dois parágrafos, adiantes transcritos:

O desenvolvimento de projetos poderá permear todos os períodos do curso, obedecendo às normas instituídas pelo IFAP, de maneira a contribuir, com os estudantes na construção de projetos de extensão ou projetos didáticos integradores que visem ao desenvolvimento comunitário, e da cultura familiar, *objetivando aplicar os conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho e na realidade social*. A metodologia a ser adotada poderá ser por meio de pesquisas de campo, levantamento de problemáticas que envolvam os componentes curriculares, objeto da pesquisa, ou de *elaboração de projetos de intervenção na realidade social*. Através de projetos o estudante tem a *oportunidade de aplicar as competências previamente adquiridas, obter e aperfeiçoar novas competências através de metodologias que lhe apresentem problemas a serem solucionados*, podendo para isso buscar auxílio em *materiais bibliográficos* por meio de várias fontes de pesquisa, ou ainda através de debates propostos pelo professor com o *envolvimento de toda a turma* (Ifap, 2019, p. 15, destaques nossos).

Ao analisar os aspectos integradores, detectou-se que dentro da integração por projetos já está inserida a integração por atividades sugerida por Santomé (2012), quando aponta-se o uso da metodologia da solução de problemas. Os projetos integradores destacados no documento demonstram que a instituição tem interesse na utilização dos conhecimentos obtidos para a transformação da realidade social e aplicação prática de conhecimento no mundo do trabalho, sugerindo-se metodologias um tanto restritivas como pesquisa bibliográfica e debates, contraditoriamente no âmbito interno da turma, sem aprofundamentos de como a dimensão da pesquisa pode auxiliar na extensão.

A generalização do texto não apresenta como os componentes curriculares podem colaborar nestes projetos, no entanto, isso pode também ser interpretado como autonomia atribuída aos docentes dos componentes.

O PPC destaca ainda que “a organização curricular do Curso [...] contempla um conjunto de componentes curriculares fundamentado numa visão de áreas afins e interdisciplinares, que encaminharão ao desenvolvimento das competências estabelecidas [...]” (Ifap, 2019, p. 15). Interpreta-se isto como um incentivo à integração entre as áreas aproveitando-se das convergências entre seus conhecimentos.

A partir de então iniciam-se no documento os quadros com as matrizes curriculares. Neste ponto, afunila-se o foco para a Unidade de Contexto selecionada, a saber, o currículo do Componente Arte, a fim de analisar se os aspectos integradores orientados na descrição do documento encontram-se nos conteúdos de aprendizagem e nas competências. Atenta-se principalmente para verificar se estes elementos estão atendendo a “especificidade do Curso Técnico de Nível Médio em Logística, na forma Integrada, em regime Integral” (Ifap, 2019, p. 14).

Arte tem, no curso, uma carga horária total de 160 horas em horários de 50 minutos. 50% desta carga horária encontra-se no 1º ano (duas aulas semanais), ou seja, 80 horas. O 2º e o 3º ano têm 40 horas cada (uma única aula semanal). Isto concretiza a percepção de um dos problemas apontados nesta pesquisa, a baixa carga horária destinada ao componente Arte.

O quadro abaixo sintetiza tudo o que se considerou pertinente como orientações ou indicações explícitas para uma arte-educação que preza pela formação humana integral, omnilateral, politécnica e integradora ou que tomam o trabalho como princípio educativo nas *ementas* e *competências* do 1º ano. Todas as linhas têm um pequeno comentário baseado nos temas debatidos ao longo desta pesquisa. Os destaques (em negrito) não são do texto original e têm apenas a função de enfatizar os comentários.

Quadro 2 - Análise das ementas e competências do 1º ano.

Seção	Texto original	Comentário
Ementa	Definições conceituais sobre arte, estética, e imagem <b>contextualizando os eixos à história da Arte Ocidental; Arte e Sistema cultural: Patrimônio Cultural e manifestações culturais; Arte Amapaense.</b>	Prioriza a apresentação <b>contextualizada</b> dos temas estudados pela História da Arte, a partir da perspectiva ocidental, mas valorizando, de igual modo, a arte regional. Isto indica decolonialidade e aproveitamento dos conhecimentos historicamente obtidos pela humanidade, conforme indica Gramsci (2001).
	Definições <b>conceituais</b> das propriedades sonoras; <b>fazer</b> musical e <b>fruição</b> por meio das atividades de composição, execução, apreciação, incluindo-se ainda a <b>literatura e a técnica.</b>	De certa forma, o texto releva a <b>práxis da conjugação entre teoria e técnica</b> , além de valorizar dois vértices da AT: o fazer e o fruir.
Competências	Compreender a arte, seus fundamentos artísticos e estéticos, <b>a partir de conceituações ocidentais</b> , reconhecendo suas correlações, deslocamentos e rupturas de significações culturais. Proporcionando <b>perceber a arte e sua importância na vida humana assim como seu dialogismo com outras áreas de conhecimentos e no mundo do trabalho.</b>	Partindo da percepção ocidental, <b>contextualiza-se a arte como manifestação humana, daí sua correlação com a realidade social</b> , além de orientar os <b>aspectos integradores</b> da arte-educação úteis para o <b>mundo do trabalho</b> . Esta competência ampara-nos na busca por conexões entre Arte e Mundo do Trabalho nos objetos de conhecimentos (conteúdos).
	<b>Conhecer e contextualizar</b> conceitual e historicamente escolas e movimentos da história da arte <b>universal, nacional e estadual</b> . Assim como compreender <b>as bases compositivas e estéticas</b> , suas características, seus estilos, suas similaridades e diferenças em diferentes épocas e culturas.	Destaca o vértice “Conhecer” da AT. Revela valorização dos <b>conhecimentos essenciais</b> da Arte-educação, da <b>multiculturalidade</b> , da <b>formação humana</b> e da <b>práxis artística</b> .
	Desenvolver <b>competências estéticas e artísticas</b> a partir de <b>experimentações reflexivas sensíveis cognitivas</b> , propiciando pesquisa, conhecimento e a utilização de <b>elementos compositivos, materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas nos processos de criação individuais e coletivos.</b>	Valoriza o conhecimento integral em Arte por meio da <b>AT</b> . O destaque ao vértice “fazer” tem um aspecto importante, que é proporcionar ao estudante contato com materiais e técnicas artísticas. Conforme abordamos nesta pesquisa, é direito humano o acesso às artes, inclusive por meio de seus <b>instrumentos</b> .
	Reconhecer e entender <b>a arte como Sistema cultural</b> considerando aspectos como respeito a <b>diversidade, identidades e subjetividades</b> . Proporcionando reflexões críticas e de alteridade na <b>valorização do patrimônio cultural</b> , em suas diversas concepções, e correlacionando <b>às suas próprias vivências</b> familiar e cultural.	Demonstra apreço pela <b>multiculturalidade</b> , pela dignidade da pessoa humana e pela valorização dos bens sociais. Aponta influência <b>das teorias pós-críticas e pós-coloniais</b> de currículo. Como complemento deveria acrescentar que conhecer a arte como sistema cultural tem como objetivo final contribuir com a <b>transformação social</b> .
	Vivenciar a arte através da <b>linguagem musical</b> .	Enunciado curto e generalizado. Permite a inferência de que a linguagem musical serve como prática sociocultural.
	<b>Analisar, refletir e apreciar</b> as poéticas musicais diante da diversidade, reconhecendo que as poéticas musicais e as práticas sociais são distintas.	Demonstra apreço por uma <b>aprendizagem musical integral</b> por meio dos eixos da Abordagem Triangular. <b>Discordamos da</b>

		<b>divergência</b> apontada entre poética musical e prática social, pois o texto permite a interpretação de que a arte não é um aspecto da vida ou que está alheia à realidade. Um ponto interessante é a valorização da diversidade musical.
	Tratar a <b>diversidade cultural</b> , o <b>diálogo</b> e a <b>troca</b> de experiências como princípio.	Revela aspectos da <b>formação humana</b> , da associação entre ética e estética e da multiculturalidade.
	Desenvolver o processo de <b>criação</b> musical, a <b>percepção</b> auditiva, a <b>memória</b> musical, a <b>técnica</b> vocal, e a <b>prática</b> musical em conjunto.	Demonstra valorização da <b>AT e da práxis</b> contextualizada.

Fonte: Edvaldo Carvalho, 2024.

Quanto aos objetos do conhecimento, ou seja, os conteúdos (no PPC intitulados como *Base Científica e Tecnológica*) considerou-se como grave não se ter conseguido detectar nenhuma referência imediata ao mundo do trabalho ou à Logística em nenhuma Unidade Temática. Divididos em quatro unidades correspondentes aos quatro bimestres do ano letivo, percebe-se certa contradição entre o texto das ementas/competências e os conteúdos. Estes parecem enfatizar conceitos, parâmetros e práticas descontextualizadas, apesar de apresentarem um notável apreço pela perspectiva decolonial, com boa ênfase na produção artística e cultural amapaense.

As quatro unidades acertam numa abordagem multicultural que vai do âmbito internacional até o local, realizando conexões interessantes entre os variados períodos da História da Arte. Outro aspecto positivo é a variedade de linguagens artísticas apresentadas nestes conteúdos, o que, ainda que de modo disperso, parece associar-se à politecnia. Na Unidade IV faz-se referência direta ao aspecto de integração social da linguagem musical, porém a maior parte da abordagem desta linguagem está focada em desenvolvimento de competências técnicas, onde não se identifica nenhuma conexão imediata com o mundo do trabalho expressa nas competências.

Terminada a análise do 1º ano, detectou-se uma gravíssima inconsistência no PPC. Por mais que se tenha utilizado diversas estratégias de busca minuciosas, não foi possível localizar os conteúdos, ementas e competências do componente Arte referentes ao 2º ano. Reitera-se que o quadro de disciplinas aponta uma aula semanal do componente nesta série, totalizando 40h/a. Com esta lacuna, parte-se para a análise do 3º ano (onde o componente surge com a nomenclatura “Artes”) utilizando a mesma metodologia: um quadro síntese comentando as competências e ementas e considerações acerca dos conteúdos. Os critérios são os mesmos do quadro anterior.

Quadro 3 - Análise das ementas e competências do 3º ano.

Seção	Texto original	Comentário
Ementas	<b>Arte contemporânea:</b> novos fundamentos, tendências, rupturas e deslocamentos de significações na arte; novas categorias artísticas; <b>experimentações e hibridismos de materiais, técnicas, suportes.</b>	Apresenta temáticas pertinentes ao ensino de arte contemporânea e contempla a <b>integração</b> entre vertentes, técnicas e materiais artísticos.
	Estudo e apreciação da <b>formação da linguagem musical brasileira</b> em suas <b>múltiplas vertentes</b> , tendo em vista os períodos históricos com os quais a música se relaciona.	Valoriza a <b>contextualização dos conteúdos</b> , a <b>arte nacional</b> e o método histórico que conecta o passado ao contemporâneo artístico. Dá ênfase à diversidade cultural brasileira.
Competências	Compreender a arte, seus fundamentos artísticos e estéticos, <b>a partir de conceituações ocidentais</b> , reconhecendo suas correlações, deslocamentos e rupturas de significações culturais. Proporcionando perceber a arte e sua <b>importância na vida humana</b> assim como seu dialogismo com <b>outras áreas de conhecimentos</b> e no <b>mundo do trabalho.</b>	Esta competência contempla o conhecimento ocidental como ponto de partida, no entanto está perfeitamente <b>alinhada com os ideais de formação humana</b> , citando explicitamente o <b>caráter integrador das artes com os outros componentes que compõem a totalidade do conhecimento.</b> Valoriza a contextualização do conhecimento artístico com o <b>mundo do trabalho.</b>
	<b>Conhecer e contextualizar conceitual e historicamente</b> a arte contemporânea. Assim como compreender as bases compositivas e estéticas, suas características, suas rupturas, seus hibridismos, <b>permitindo reflexões</b> sobre os estranhamentos e tensões provocados por sua intrínseca <b>proximidade com o cotidiano;</b>	Promove <b>conhecimento contextualizado</b> , em sintonia com as <b>concepções críticas de ensino</b> além de focar no aspecto da aproximação entre a arte e a vida das pessoas.
	Desenvolver <b>competências estéticas e artísticas</b> a partir de <b>experimentações reflexivas sensíveis cognitivas</b> , propiciando pesquisa, conhecimento e a utilização de <b>elementos compositivos, materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas nos processos de criação individuais e coletivos.</b>	Competência repetida do 1º ano. Valoriza a AT e a <b>práxis artística.</b>
	Reconhecer e entender <b>a arte como Sistema cultural</b> considerando aspectos como respeito a <b>diversidade, identidades e subjetividades.</b> Proporcionando reflexões críticas e de alteridade na <b>valorização do patrimônio cultural</b> , em suas diversas concepções, e	Competência repetida do 1º ano. Demonstra apreço pela inter e multiculturalidade, pela dignidade humana e pela valorização do social. Deveria acrescentar algo acerca da contribuição do conhecimento artístico para a transformação social.

	correlacionando <b>as suas próprias vivências</b> familiar e cultural.	
	Analisar o surgimento da <b>música popular</b> em decorrência da <b>necessidade de lazer urbano</b> .	Parece enfatizar <b>a arte como forma de combate ao embrutecimento humano</b> e como aspecto importante da <b>vida social e resistência</b> .
	Entender o interesse dos poetas e músicos românticos pela <b>busca de manifestações consideradas populares para uma identidade nacional</b> .	Revela a valorização das artes como componente da <b>formação de identidade cultural</b> .
	Analisar como <b>a política de desenvolvimento</b> das potencialidades brasileiras propostas pelo governo de Getúlio Vargas propiciou a <b>ascensão socioprofissional de músicos e compositores das camadas populares</b> ao nível de produção do primeiro gênero de aceitação nacional: o samba batucado.	Valoriza a <b>dimensão histórica da educação profissional e do ensino de Arte</b> como aspecto de <b>ruptura com a hegemonia</b> por meio de <b>resistência cultural</b> . De todo o PPC é o conteúdo que melhor contextualiza Arte no mundo do trabalho.
	Compreender os eventos musicais e culturais situados entre os marcos da Bossa Nova (1959) e do Tropicalismo (1968), assim como <b>a resistência política e o consumo cultural</b> da Música Popular Brasileira dos anos 70.	Revela os <b>aspectos políticos da manifestação artística</b> em função das lutas por justiça social.

Fonte: Edvaldo Carvalho, 2024.

Os conteúdos expressos na seção *Base Científica e Tecnológica* do componente “Artes” nesta série parecem estar alinhados aos aspectos histórico-conceituais e críticos ressaltados nas competências, porém pouco revelam sobre os aspectos políticos e emancipatórios expressos nas competências e ementas e que são caros aos objetivos sociais da EPT. Apesar disso, é um currículo contemporâneo e com potencialidades, uma vez que aborda temas tangentes à arte e preservação ambiental, arte e sustentabilidade, arte e resistência contra a censura das ditaduras na História do Brasil (estas são inferências subjetivas, a partir das unidades temáticas, não estando explícitas no documento). Não se detectou, mais uma vez, referências imediatas à conexão das artes ao mundo do trabalho, ainda que isso esteja expresso em uma das competências. Também não há qualquer referência à logística, nem integração aparente com outros componentes da base comum, a não ser o tema transversal da sustentabilidade ambiental.

Por fim, infere-se que as orientações curriculares deste PPC para o componente Arte não estão alheias ao ensino progressista deste componente, nem à formação humana e à valorização da multiculturalidade. Na verdade, existem direcionamentos claros a muitos dos aspectos emancipatórios e críticos da arte-educação contemporânea. Se os arte-educadores da

instituição levarem em consideração seus preceitos, já cumprirão em boa parte suas obrigações com o aspecto social e político do ensino de Arte, sem descuidar dos objetivos imediatos que são o desenvolvimento do senso estético e criativo por meio da práxis que integra teoria e prática, apoiando-se diretamente na AT.

No entanto, alguns aspectos críticos, como a ausência injustificada da ementa, dos conteúdos e competências do componente no 2º ano, seu total silenciamento em relação aos conhecimentos de logística e sua parca ênfase no trabalho tomado como princípio educativo revelam que os aspectos integradores deste currículo ainda não estão totalmente alinhados a concepção de escola do trabalho.

Não se percebe também, ênfase na integração de Arte com os outros componentes da base comum e nem articulações entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana apontando, por exemplo, como a arte pode servir de elo entre estes eixos.

Diretamente relacionado ao produto educacional proposto nesta pesquisa, algo notável foi a falta de conteúdos que abrangem temas que conectam **Arte e Trabalho**, como por exemplo:

- A Pintura Social do Realismo, que buscou representar os pobres da classe trabalhadora no século XIX na Europa;
- A escola de Arte e Design Bauhaus, que conjugava aprendizagem estético-artística com o trabalho produtivo;
- O Construtivismo Russo, movimento artístico alinhado aos ideais da revolução proletária no início da União Soviética;
- O Teatro do Oprimido, que conjuga a linguagem teatral às lutas das causas sociais dos trabalhadores e pobres da sociedade brasileira;
- As letras de músicas do Rock Nacional, do RAP, do samba e da MPB que denunciam as condições de trabalho no Brasil em diversos períodos.

Estes temas poderiam surgir numa unidade temática intitulada “Arte e Mundo do Trabalho”, conforme sugerimos no produto educacional proposto nesta pesquisa.

Um dos maiores méritos deste currículo de Arte é sua evidente perspectiva decolonial. Os educadores e elaboradores deste currículo poderiam, no entanto, promover maior integração de certos temas à educação profissional, de um modo geral, e ao curso técnico, de um modo específico. Exemplificando:

- Ao abordar-se arte Indígena, enfatizar que este é um conceito abstrato para os povos originários, uma vez que suas produções estéticas que intitulamos de artísticas estão associadas à sua cultura de modo divergente da perspectiva eurocêntrica, sendo geralmente utilizada para

a confecção de instrumentos de uso prático e laboral. Isto estabelece uma interessante conexão entre arte e trabalho produtivo que expande as perspectivas dessa convergência para além da visão ocidental e até mesmo da visão marxista de trabalho;

- Ao abordar-se as produções artísticas e culturais de origem afro, pode-se dar ênfase ao que se entende como cultura afro-americana e afro-brasileira, destacando que as pessoas que vieram para o Continente Americano na condição de escravizados só puderam trazer consigo bagagem cultural. A música, as danças e os adereços corporais, por exemplo, serviram não somente como uma espécie de resistência à aculturação do colonizador, como de instrumento de combate ao embrutecimento (conforme os termos apresentados neste texto) frente ao vilipêndio do trabalho forçado. Esta perspectiva ajuda a alicerçar o entendimento da arte como resistência e crítica ao trabalho alienante e estranhado;

- A abordagem da arte amapaense tem destaque como temática neste currículo. Professor e estudantes poderiam aproveitar este tema, aprofundar-se na realidade do setor artístico local e desenvolverem atividades de pesquisa e extensão em que considerem melhorias na produção, divulgação e consumo das artes visuais, musicais e artesanais produzidas no Estado. Esta análise logística enfatizada como tema gerador (no sentido freiriano) pode resultar em estratégias de soluções ou mitigações de problemas que afetem a esfera artística local.

Estes e outros temas podem concretizar nas aulas do componente Arte o conceito de Trabalho como Princípio Educativo que enfatizamos nesta pesquisa. Conclui-se, portanto, que, na possibilidade de uma reformulação da matriz curricular no PPC deva-se manter e ampliar seus aspectos positivos, detectados principalmente por meio de algumas competências e promover-se um melhor aproveitamento das características integradoras da Arte para que se honre a denominação deste componente como parte de um projeto unitário de ensino médio integrado.

Alguns aspectos detectados, como o poder emancipatório, crítico e social das artes presentes no PPC podem ser utilizados nos projetos integradores junto aos componentes História, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa. Algumas temáticas que exploram a linguagem musical podem ser associadas à Matemática e à Física. Outras, conforme apontamos, podem conectar-se diretamente ao mundo do trabalho.

#### 4.6.2 Como pode ocorrer a integração entre Arte e Logística?

Antes de se concluir este estudo, precisava-se responder explicitamente esta pergunta, pois é possível o entendimento de que a busca por integração surge na teoria, mas define-se de

forma objetiva, pontual, na prática. Em nosso entendimento, a resposta ao questionamento é que a integração, no contexto até então apresentado, é possível quando o foco está nas convergências entre estas áreas de conhecimento.

Por exemplo, Paura (2012, p. 51) informa que “nos dias atuais, a logística tem uma importância muito maior, pois vivemos e temos uma sociedade baseada no consumo [...]” e isto imediatamente remete às alterações socioculturais que possibilitaram a criação de um movimento baseado em críticas à sociedade do consumo: a *Pop Art* na década de 1960 (objeto de conhecimento do 1º ano), que por sua vez revolucionou a forma de produção e consumo de arte na contemporaneidade. Em outras palavras, a logística e a arte crítica atual têm uma origem em comum num aspecto do mundo contemporâneo. O arte-educador pode desenvolver os temas de história da Arte pós anos 1960 em conjunto com a história da logística neste mesmo período, sincronizando conhecimentos.

Outro exemplo: detectamos que o Ifap valoriza a integração por meio de projetos. Podem ser organizadas exposições temáticas que abordem a intersecção entre arte e logística. Os estudantes podem criar obras de arte inspiradas em conceitos logísticos, como movimento, organização e cadeia de suprimentos. Quanto às Exposições de Arte em si, no geral todas elas precisam de uma sofisticada logística para a sua organização e sempre que houver um evento deste tipo na instituição, os estudantes deste curso técnico podem ficar encarregados por tal tarefa, tendo a oportunidade de pôr em prática seus conhecimentos.

Não detectamos a linguagem teatral no PPC. Ela seria útil neste curso, uma vez que o documento aponta a possibilidade de aprendizagem por meio da simulação de situações-problema (Ifap, 2019, p. 14). Os estudantes, por meio de atividades lúdicas, podem criar e apresentar performances teatrais que retratem situações fictícias relacionadas à logística. Isso pode envolver cenas temáticas, focadas no armazenamento, transporte, distribuição e resolução de problemas logísticos, combinando elementos artísticos e conceitos logísticos. Pode-se ainda criar paródias musicais, histórias em quadrinhos e produções audiovisuais que facilitem a assimilação dos conceitos de logística.

Vale lembrar também que toda atividade artística organizada, como shows musicais, espetáculos circenses, peças teatrais, exposições de artes plásticas, criação de painéis de *grafitti*, performances urbanas e filmagens cinematográficas demandam um apoio logístico imprescindível. Conhecer os bastidores da logística da arte possibilita ensinar sobre os sistemas de distribuição e mercado de arte. Pensar na logística da arte relaciona-se à possibilidade de desenvolvimento de projetos que permitam ao mundo da arte estar acessível às pessoas e lugares que são geralmente privados disso.

No contexto aqui apresentado, tem-se a seguinte percepção: quando a instituição e o arte-educador possibilitam o conhecimento de que o trabalho da logística permite com que a arte continue a ser criada, divulgada e apreciada pela humanidade, está-se a focar no trabalho como princípio educativo.

Não obstante, os conhecimentos em logística podem auxiliar educadores e educandos em hábitos sustentáveis e inteligentes quanto ao gerenciamento e uso dos materiais utilizados nas práticas artísticas. Por fim, vale a sensibilidade didática dos educadores no sentido do desenvolvimento das competências outrora apresentadas por Barbosa (2002-2023), Ferraz e Fusari (2010), Duarte Júnior (1994) e Schlichta (2009) acerca de como alguém com sólida formação em Arte pode se tornar um profissional que percebe a vida e o mundo trabalho de um modo diferente, de uma forma apurada e sistêmica: com pensamento logístico.

Estas são apenas percepções limitadas por esta pesquisa e por reflexões subjetivas. Entende-se que até mesmo os educandos do Curso Integrado de Logística podem desenvolver ideias de como fazer uso de seus conhecimentos técnico-profissionais por meio da arte e vice-versa. Para tanto, necessita-se: pôr em prática os aspectos de educação libertadora e formação humana detectados no PPC; que os educadores estejam dispostos a trabalhar de forma integrada.

O que não interessa neste contexto é compartimentalizar as áreas, acentuar a dualidade entre a vertente propedêutica e a vertente profissional e desconectá-las a ponto de a integração ser apenas um conceito abstrato pairando sobre o EMI.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa orientou-se por meio de investigação documental analítica, histórica, narrativa e teórica com o intento de compreender e dialogar acerca da integração entre educação geral básica, representada aqui pelo componente Arte, e a EPT no EMI dos IFs, em especial no Ifap, atentando para o PPC do Curso de Logística desta instituição.

Partindo da inferência inicial de que as dificuldades de integração comuns aos IFs pelo Brasil também afetam o IFAP e mediante as argumentações apresentadas nesta pesquisa, é possível afirmar que a integração entre os conhecimentos em Arte e os conhecimentos técnicos específicos e profissionais dos curso de ensino médio integrado pode ser alcançada quando se toma o trabalho como princípio educativo e busca-se formas de ensino e aprendizagem em Arte tecendo conexões com os saberes do curso técnico. A ideia é perceber tais conhecimentos como componentes de uma mesma realidade, onde o ensino do componente da base comum faça sentido para os conhecimentos da base profissional, sem prejuízo à autonomia de ambos.

A integração se torna pedagogicamente viável através da articulação entre o conceito de Trabalho como Princípio Educativo e os eixos: cultura, ciência e tecnologia, quando abordados pela perspectiva da formação humana, sendo esta uma perspectiva que encontra destaque no documento analisado. Para tanto, também se considera a necessária indissociabilidade entre trabalho manual e trabalho intelectual; a interligação entre conhecimentos socioculturais, históricos, científicos, tecnológicos, e de gestão; os amplos conhecimentos e contextualização com o mundo do trabalho; e ainda, a conexão entre tecnologia, ciência, cultura e trabalho por meio da arte.

A análise demonstrou que alguns dos aspectos da educação integral e da formação humana, politécnica e omnilateral estão expressos no PPC, que demonstra, no entanto, valorizar a integração mais por meio de projetos que pela via curricular. Utilizando os critérios que elaboramos baseados nas referências aqui apresentadas, percebemos que o documento não conecta de forma clara os conteúdos da matriz curricular de Arte ao Mundo do Trabalho e nem à Logística. Entende-se, portanto, que uma reformulação deste projeto de curso se faz necessária no sentido de melhor aproveitar as capacidades integradoras do ensino de Arte na promoção dialética de práxis emancipatória que fomente um diálogo objetivo entre esta disciplina da base geral e os conhecimentos profissionais específicos, por meio do Trabalho como Princípio Educativo.

Isto pode diminuir a distância entre a formação propedêutica e a profissional, corromper as bases da dualidade estrutural e aproximar a educação do Ifap do princípio unitário, ao

demonstrar que o curso é um só e que, apesar de ter uma base geral e outra específica, ambas formam uma totalidade que está imersa na realidade social. O trabalho precisa ser o cerne, o eixo em torno do qual todo este processo deve girar, colaborando para a concepção de que a educação é um aspecto da realidade e que deve contribuir para a sua transformação, servindo ao fim social.

Temos consciência de que a integração é uma concepção complexa, que não pode ter a si mesma como fim e que deve ser concebida em conjunto, por membros da comunidade escolar. Com isso, lembra-se que as conclusões aqui levantadas e o Produto Educacional sugerido são apenas sínteses de estudos que enfatizam a possibilidade de integrar Arte à EPT, demonstrando sua viabilidade. Não se tem o intuito de que o ponto de vista desta dissertação prevaleça sobre as decisões da instituição referida. O intento é colaborar, jamais impor.

Apesar disso, é aconselhável não deixar de fora do currículo e dos projetos integradores nenhum conhecimento ou atividade do ensino de Arte que possa contribuir para a formação do profissional de logística, tal como apresentamos anteriormente. Não se pode privar o estudante que se forma para o mundo do trabalho do seu direito de ter acesso aos mais diversos conhecimentos que o guiam para tal ponto.

Em suma, a oportunidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos no campo da Arte-educação por meio da narrativa aqui apresentada serviram para atestar que somos construções sociais e que o convívio com a pluralidade de ideias, saberes e até mesmo conflitos, engrandecem-nos como indivíduos, mas são verdadeiramente úteis quando aplicadas de modo social. Por fim, o histórico entre o ensino de Arte e a EPT deixa-nos um aprendizado: é preciso acreditar na educação como um dos meios para as transformações sociais. Isto é notável quando se perceber a larga diferença entre o que os IFs representam hoje para o equilíbrio das diferenças regionais no Brasil e o que o ensino profissional foi em seus primórdios na história brasileira: saiu-se do assistencialismo instrumentalizado para a uma oportunidade concreta de revolução social.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **A arte e as artes e Primeira introdução à Teoria estética**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018. *E-book*.
- ANTUNES, Ricardo L. **Adeus ao trabalho?** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideology and Curriculum**. 4. ed. New York: Routledge, 2019.
- ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.
- ARAUJO, Ronaldo Marques de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 4 ago. 2024.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Vozes: Petrópolis, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 19–39, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/44693>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da. **Criatividade coletiva: arte e educação no século XXI**. São Paulo: Perspectiva, 2023. *E-book*.
- BARBOSA, Ana Mae. Artes no ensino médio e transferência de cognição. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 5, n. 2, p. 77–89, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/746>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- BARBOSA, Ana Mae. Notas sobre as histórias da democratização do ensino da Arte. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 1422, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 08 mai. 2023.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico (versão preliminar)**. Brasília, 2024.

BRASIL. LDB - **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 7. ed. Atualizada até janeiro de 2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB\\_7ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf). Acesso em: 27. out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Parte 1.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023**. Secretaria Especial para assuntos Jurídicos, 2024a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm). Acesso em: 05. ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 6/2012, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&-view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&-tegoryslug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192.mid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&-tegoryslug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192.mid=30192). Acesso em: 10 ago. 2023.

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**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 31 mar. 2023.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CASTRO NETA, Abília Ana de; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Educação em Debate**, ano 40, n. 77, set./dez. 2018. Disponível em: [periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72680](http://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72680). Acesso em: 25 set. 2023.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada a Escola e o Trabalho como lugares de Memória e de Identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CHALUH, Laura Noemi *et al.* **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Formação humana em diálogo: educação profissional, estética e arte**. Vitória: Edifes, 2017.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 847-856, 2017a. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1405/1362>. Acesso em 8 jun. 2023.

DE BOTTON, Alain; ARMSTRONG, John. **Arte como terapia**. Rio de Janeiro: Intrínseca 2014.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação Omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 7. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.

FARTHING, Stephen. **Tudo Sobre Arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Kleber dos Santos. **Logística: Fundamentos e Processos**. Curitiba: Iesde Brasil, 2008.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

FREELAND, Cynthia. **Teoria da arte: uma breve introdução**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In* FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Uerj, LPP, 2018. p. 41-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *In*: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho (org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: cut, 2005. p. 19-62.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. o princípio educativo. Jornalismo**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Lisboa: Serra Nova, 1977. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Homens ou máquinas?** escritos de 1916 a 1920. São Paulo: Boitempo, 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ - IFAP. Resolução nº142/2019 Consup/Ifap, de 23 de dezembro de 2019. **Aprova a reformulação do plano pedagógico do curso técnico de nível médio em logística, na forma integrada/integral, modalidade presencial do campus Santana, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP**, Santana: Ifap, 2019.

Disponível em:

[https://santana.ifap.edu.br/images/PDF/RESOLUCAO\\_N\\_142Consup\\_1.pdf?t=1660571131](https://santana.ifap.edu.br/images/PDF/RESOLUCAO_N_142Consup_1.pdf?t=1660571131).

Acesso em: 06 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ.

Resolução nº10/2019 Consup/Ifap, de 16 de janeiro de 2019. **Aprova a reformulação do plano pedagógico do curso técnico de nível médio em Marketing, na forma integrada/integral, modalidade presencial do campus Santana, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP**, Santana: Ifap, 2019a. Disponível em:

[https://santana.ifap.edu.br/images/PDF/Resolucao\\_N\\_10\\_2019\\_Consup.pdf?t=1660570712](https://santana.ifap.edu.br/images/PDF/Resolucao_N_10_2019_Consup.pdf?t=1660570712).

Acesso em: 23 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ.

Resolução nº21/2019 Consup/Ifap, de 26 de fevereiro de 2019. **Homologa a Resolução nº 11/2019/CONSUP/IFAP, Ad Referendum, de 16 de janeiro de 2019, que aprovou a Reformulação do Plano de Nível Médio em Publicidade, na Forma Integrada e Modalidade Presencial do Campus Santana, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP**, Santana: Ifap, 2019b. Disponível em:

<https://www.portal.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/1796-resolucao-n-21-2019-consup>.

Acesso em: 23 nov. 2023.

JOHNSON, Alan. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 20, p. 365-383, jul. 1998. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40361998000300003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40361998000300003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 set. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2018.

MACHADO, Lucília. **Educação e Divisão Social do Trabalho**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989a.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: Americanismo e conformismo. 3. ed. Campinas: Alínea, 2019. (Educação em debate). *E-book*.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: UFSM, 2017. *E-book*.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 – Esboços da crítica da economia política. São Paulo, Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. *E-book*.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política, livro segundo: O processo de circulação do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. *E-book*.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v.3. Disponível

em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 29 mar. 2023.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PAURA, Glávio Leal. **Fundamentos da Logística**. Curitiba: E-tech, 2012. Disponível em: [http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/proeja/fundamentos\\_logistica.pdf](http://redeetec.mec.gov.br/images/stories/pdf/proeja/fundamentos_logistica.pdf). Acesso em 23 set. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v. 5. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: BARBOSA, Maria Valeria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2016.

REIS, Reinaldo Rosa. **Educação e estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo**. São Paulo: Cortez: 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalización e Interdisciplinaridad; el Currículum Integrado**. 6. ed. Madrid: Editorial Ediciones Morata, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação: há um lugar para a Arte no Ensino Médio?** Curitiba: Aymar, 2009.

SELBACH, Simone; CAREGNATO, Lucas; PERUZZO, Maicon Douglas; TURELLA, Cátia Elisa; PANIZ, Diana; MENEGHEL, Renata. **Arte como didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **Ensino médio integrado: travessias**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VIEIRA, Carolina Luisa dos Santos; RODRIGUEZ, Carlos Manuel Taboada. Uma perspectiva sobre o desenvolvimento do conceito de logística. *In*: Encontro Nacional de Engenharia de Produção (Enegep), 2011, Belo Horizonte. **Anais do Engep**, v. 1. p. 1-10, 2011.

WEBER, Otávio José. **Ética, educação e trabalho**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Ibpx, 2008.

ZANELLA, Katerine; ZANELLA, José Luiz. A defesa do ensino e aprendizagem de Arte para a formação Omnilateral: crítica a BNCC e aos objetivos de aprendizagem. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023024, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664639>. Acesso em: 4 ago. 2024.

## APÊNDICE I

### DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional proposto a partir dos levantamentos desta pesquisa tem como objetivo sugerir uma forma prática de integração entre o Componente Arte e os princípios da EPT. Para tanto, apesar de termos analisado um curso em específico, optamos por desenvolver um produto cujo uso adequa-se a diversos cursos de EMI nos IFs. Inspirado na *Abordagem Triangular* de Barbosa (2014), concebido a partir dos conceitos de *Trabalho como Princípio Educativo* de Gramsci (2001) e de *Tema Gerador* de Freire (2018) ele consiste em um livro com fins didáticos intitulado *O mundo do Trabalho por meio da Arte*, uma coletânea de diversas referências de obras de arte, de variadas linguagens, com um tema em comum: **o trabalho em suas muitas formas de manifestações históricas**. Através de algumas obras presente neste produto, destacar-se-ão também temas transversais como relações de gênero, exploração do trabalho infantil, racismo e política.

O Produto é um material com objetivo de auxiliar arte-educadores/as do EMI dos IFs na promoção de integração entre o seu componente curricular e os conhecimentos profissionais que os estudantes adquirem por meio do curso técnico integrado. Este livro poderá possibilitar ao estudante o desenvolvimento de visão crítica, antialienante e contra-hegemônica em relação ao mundo do trabalho. Por meio do contato e análise de obras de arte, o educando poderá entender-se como ser social, membro da classe trabalhadora que deve atuar unida e organizada para a construção da sociedade por meio do trabalho, sem se deixar alienar, explorar, nem abrir mão de seus direitos.

Os/as professores/as, ao fazerem uso deste material abordarão conceitos e valores da EPT para o currículo de Arte, podendo utilizá-lo e adaptá-lo da forma que desejarem. O livro será um auxílio na tentativa de integrar aspectos da realidade da vida social (em especial, o trabalho) e conceitos importantes do currículo de arte-educação.

Conforme Barbosa (2002) bons materiais curriculares elaborados pelos próprios arte-educadores são essenciais para guiar e libertar tanto o estudante quanto o professor. Eles sugerem conteúdos, atividades e objetivos, permitindo que os/as educadores/as se libertem das restrições impostas por materiais elaborados por terceiros que muitas vezes desconhecem a realidade educacional. Assim, o professor torna-se um virtuoso capaz de explorar virtualmente qualquer opção para criar uma experiência educacional efetiva com seus estudantes.

Este Produto Educacional propõe-se, então, a suprir a lacuna da escassez de materiais didáticos de Arte formatados especialmente para o EMI e ao mesmo tempo auxilia na inserção

da integração entre os eixos Trabalho e Cultura, integrando-os no currículo desta disciplina e deixando-os ao alcance do estudante da classe trabalhadora, contrariando a disposição do capital de omitir estes aspectos na escola das classes populares, conforme apontam Marx e Engels (2011).

Objetivamos assim auxiliar a amenizar um problema social, trazendo a arte conjugada com a história e o universo do trabalho para a disposição dos estudantes. A intenção é concretizar didaticamente o conceito de Trabalho como Princípio Educativo, já que o estudante, por meio de diversas obras de arte poderá refletir e compreender como se deram as variadas relações de trabalho históricas e na atualidade. Estimamos também oferecer um alento à riqueza espiritual, que enobrece tão ou mais que a riqueza material. As atividades sugeridas no livro buscam ter um caráter mediador, distanciando-se da objetividade de questões direcionais e limitadoras, incentivando o livre-pensar, o trocar de ideias, a visão sistêmica sobre as realidades que circundam o mundo do trabalho e a consideração do valor de cada pessoa como importante na composição da sociedade, como trabalhador ou futuro trabalhador que atua socialmente com compromisso ético-político.

Debatendo-se e experimentando-se arte por meio de atividades sem respostas prontas, distante da concepção bancária de educação e próximo do sentido de formação humana, este produto educacional considera a autonomia de ação e pensamento do educando do EMI. Com a Abordagem Triangular como metodologia, este livro intenta incentivar não somente o conhecimento e a reflexão como também a criação artística do educando. Em suma, o estudante conhecerá obras de arte, refletirá e debaterá sobre elas, mas será também incentivado a criar suas próprias obras com a temática do trabalho, inclusive sobre a área técnica a qual está cursando. No livro constam sínteses, dicas, leitura de imagens, análises de letras de música e poesia.

Na História da Arte, existem diversos registros de obras que abordam o tema do trabalho. Segundo Moura (2014, p. 100), “o trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se considera as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas (o trabalho servil nas sociedades feudais, o trabalho escravo e outras formas degradantes de trabalho)”. Por sua vez, Reis (2005) ressalta que a arte do trabalho pode estar no processo educativo que visa desenvolver os sentidos subjetivos do homem social. É através desse trabalho que um ouvido musical é cultivado, um olho sensível à beleza das formas é despertado e os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em forças manifestadas pelo ser humano.

O/a professor/a de Arte pode promover muitos aprendizados interdisciplinares e integrados acerca do trabalho, quando, à medida que apresenta aspectos de cada momento da História da Arte, enfatiza as obras que revelam as diferentes formas de trabalho.

Integrar, na perspectiva proposta ao ensino médio dos IFs é encarar o ensino com a ideia de omnilateralidade, de totalidade, de plenitude, sendo que para o professor, não basta ter domínio de seu campo de saber

e dos saberes didático-pedagógicos [...] se o referencial é a formação humana integral, emancipatória. Se esse é o referencial, o professor [...] terá de compreender essa ciência e suas tecnologias em relação com as demais e com a sociedade em geral, com a produção material da vida, enfim como parte de uma totalidade (Moura, 2014, p. 36).

Na Arte-educação brasileira a mais conhecida proposta que pode ser utilizada metodologicamente promovendo um ensino significativo, com foco na práxis que converge o pensar e o fazer é a *Abordagem Triangular* sistematizada por Ana Mae Barbosa, almejando um currículo que interligue “[...] o **fazer artístico**, a **análise da obra de arte** e a **contextualização** [...]” (Barbosa, 2014, p. 36, destaques nossos). A Abordagem triangular preza pela integração entre os saberes dentro do próprio Componente Curricular Arte: “no caso das relações internas, prefiro o currículo cujas disciplinas constituintes sejam ao todo integradas. Acredito que a História da arte, a crítica da arte, e até mesmo a Estética ganham valor para os estudantes se estiverem relacionadas com a sua própria produção de arte” (Barbosa, 2002, p. 87).

A abordagem triangular, a qual percebemos estar presente no PPC analisado nesta pesquisa, é a principal referência para um ensino de Arte que se opõe à dualidade histórica da educação artística, à instrumentalização pragmática na educação para as classes trabalhadoras e à ideia de elitismo das classes dirigentes. Ainda nos anos 1980 Ana Mae Barbosa, junto a outros educadores, sistematizou nesta concepção uma abordagem que permite um ensino de Arte completo e significativo:

A Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em São Paulo e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortela. A Proposta Triangular vem sendo resistemizada constantemente pelos professores para o bem e para o mal. Tem gerado e degenerado, por ser uma proposta aberta à diferentes enfoques estéticos e metodológicos (Barbosa, 2011, p. 14).

Segundo Barbosa (2011, p. 13):

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade.

Esta abordagem que propõe a integração entre três elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem de Arte, a saber: o fazer artístico, a apreciação estética e a

contextualização histórica e cultural, daí seu nome, "triangular", já que conjuga esses três ângulos, onde cada "ponta" representa um dos aspectos, onde não há hierarquia de importância e sim complementaridade:

01) O vértice da **contextualização** está relacionado ao conhecimento das obras e artistas dentro do contexto histórico e sociocultural em que foram produzidas. Isso envolve introduzir os estudantes a diferentes períodos e movimentos artísticos, explorando suas influências e os impactos sociais das criações artísticas. O objetivo é promover uma compreensão abrangente da arte, relacionando-a com questões sociais, políticas, culturais e estéticas de cada período. Essa contextualização pode ser feita de forma integrada ou interdisciplinar com a disciplina de História, especialmente ao abordar a arte e a história do Brasil. O conhecimento de arte e história é fundamental para a consciência da identidade nacional, e a escola desempenha um papel importante ao proporcionar acesso à informação e formação estética para todas as classes sociais, promovendo a aproximação de códigos culturais de diferentes grupos dentro da multiculturalidade (Barbosa, 2014);

02) A **apreciação analítica** trabalha a capacidade de análise e interpretação de obras de arte, compreendendo sua linguagem visual, simbólica, concreta e estética, fazendo uso, portanto, de preceitos da Filosofia da Arte e da *Leitura de Imagens*. Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) realizam leitura de imagem comparando escritos de autores hegelianos à pintura à óleo "A batalha dos hunos" do artista *Wilhelm von Kaulbach* (1805-1874), analisando com profundidade a poética e simbologia da composição. Neste vértice da Abordagem Triangular encoraja-se os estudantes a observarem, refletirem, analisarem e discutirem sobre as obras de arte. Este é um dos mais interessantes ângulos, pois fomenta o espírito crítico. Considerando uma obra de arte visual, por exemplo podemos afirmar que "a exibição de uma imagem representando um problema social pode ser útil, para que a sociedade se conscientize de tal problema e possa tomar providências para solucioná-lo" (Rossi, 2009, p. 94). A intenção da apreciação estética de caráter crítico-analítico é desenvolver o senso artístico, a sensibilidade estética, a capacidade de interpretação e de crítica do estudante;

03) O **Fazer**: uma aula de arte não seria completa apenas com ênfase em teorias. É direito do estudante ter contato com a vivência e a criação artística. É por meio do fazer artístico que os estudantes são incentivados a usar a criatividade, experimentar e desenvolver habilidades técnicas, ainda que este não almeje tornar-se artista. Este ângulo enfatiza a prática artística como meio de expressão, descoberta e autodescoberta, contemplando o processo de criação e produção de obras de arte por meio de diversas linguagens, técnicas e materiais artísticos. Com a ênfase na formação humana, o estudante conhecerá, experimentará e apropriar-se-á das

técnicas e experimentações de variadas linguagens artísticas. Marques e Brazil (2014, p. 115) afirmam que “valoriza-se a arte por seus aspectos integradores e ‘humanizadores’ [...] sem que se perceba que tanto a expressão quanto a humanização e a integração significativas em arte só existem ligadas ao conhecimento da linguagem artística”. Em nossa concepção da Abordagem Triangular, entendemos que o “Fazer” deva geralmente vir após o conhecimento e a apreciação da obra. Concordamos assim com Ferraz e Fusari (2010, p. 69) ao indicarem que “[...] por meio do ‘fazer artístico’ torna-se mais fácil a compreensão de conceitos teóricos e da própria linguagem artística”.

A abordagem triangular propõe a total integração desses três elementos, podendo sê-lo de forma interdisciplinar, conectando teoria e prática, e possibilitando uma educação libertadora, pois “[...] esses objetivos - compreensão histórica, apreciação estética e pensamento crítico - refletem o pensamento de alguns dos melhores escritores no campo do ensino da arte [...]” (Barbosa, 2002, p. 102). Marques e Brazil (2014) destacam que é fundamental que os professores incentivem os estudantes a se tornarem leitores críticos e, acima de tudo, produtores e autores de arte. Dessa forma, eles poderão não apenas apreciar e interpretar obras de arte, mas também participar ativamente na criação e coautoria do mundo ao seu redor.

A Abordagem Triangular norteia nosso produto educacional porque tem inspiração na *Pedagogia Libertadora*. Segundo Iavelberg (2003, p. 116) “o ensino da arte na escola libertadora e libertária segue as propostas da pedagogia ativa, com ações interdisciplinares em torno de um tema gerador. As práticas não são diretivas, e os conteúdos da arte popular, com conteúdo político, [...] [têm] forte presença nas escolas”. A Abordagem Triangular defende a importância de um conhecimento abrangente da arte, que vai além da simples contemplação ou memorização de nomes de obras e artistas, e também vai além da experimentação de técnicas sem contexto ou significado.

O conhecimento da arte envolve a inter-relação entre a prática artística, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma dessas áreas isoladamente corresponde à epistemologia da arte. Tanto a arte/educação como uma investigação sobre como se aprende arte, quanto a arte/educação como facilitadora entre a arte e o público, dependem da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte, prática artística e contextualização (Barbosa, 2014), daí a escolha desta abordagem como referência para o produto educacional produzido.

## **NOTAS SOBRE A AVALIAÇÃO DO PRODUTO**

A avaliação do referido produto educacional é possível de ser realizada por meio de um *QR Code* e de um link (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScnscqary5NZjSt->

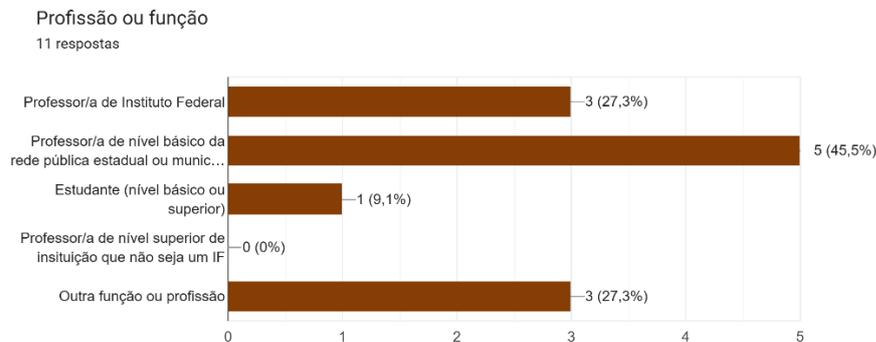
akkQmPXxMAc5GR5EHAAJqDxxveDN7UGog/viewform) que está presente na última página do referido produto. O link remete a um formulário na plataforma digital *Google Forms*.

Tendo sido disponibilizado em versão digital desde novembro de 2024, e redigindo este texto em fevereiro de 2025, não será possível mensurar o real alcance do mesmo, uma vez que não se sabe ao certo quantas pessoas tiveram acesso ao livro e não responderam ao questionário contido no link. Também não será possível mensurar quais pessoas fizeram uso da versão física ou digital. Mas nos foram possíveis alguns apontamentos mediante uma análise por meio de 11 respostas que foram enviadas e que serão descritas abaixo.

O texto inicial do formulário é o seguinte:

Convidamos a todas e todos que realizaram total ou parcialmente a leitura do livro *O mundo do trabalho por meio da arte*, de autoria de Carvalho e Bastos, a fazerem a gentileza de dispor-nos de suas opiniões, críticas e *feedbacks* acerca desta produção. Este formulário visa conhecer a repercussão da obra e promover melhorias e adaptações em edições futuras. OBS.: Faça-se a vossa avaliação da forma o mais impessoal possível, ainda que conheças algum dos coautores. Agradecemos vossas colaborações.

Ressalte-se que não houve sequer recolhimento do e-mail de quem respondeu ao questionário. Apesar de a maioria dos usuários do produto serem professores, a porcentagem maior até então não foi a de professores de Instituto federal e sim de docentes de escolas públicas municipais ou estaduais, conforme aponta os dados do gráfico abaixo.

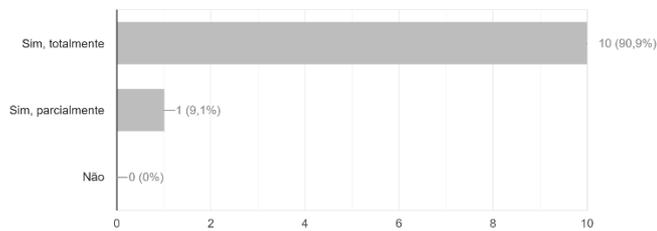


Fonte: Google Forms

Ao perguntarmos se o conteúdo era pertinente para uso em sala de aula, a maioria dos que responderam afirmaram que sim, totalmente, ainda que uma avaliação tenha afirmado que apenas parcialmente, conforme verifica-se abaixo:

Consideras que os textos, dicas, sugestões e comentários dos autores são pertinentes e podem ser utilizados em sala de aula, ainda que adaptados?

0 / 11 respostas corretas

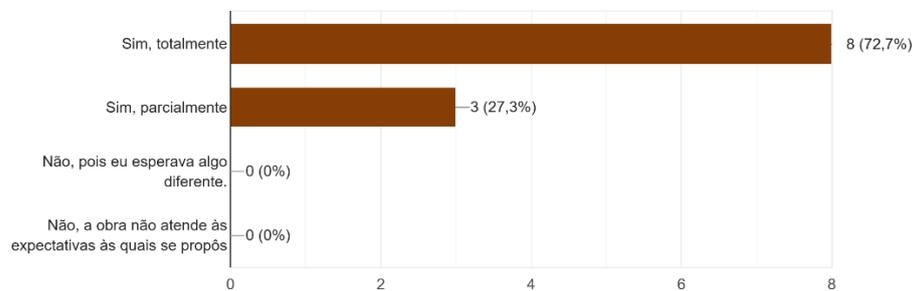


Fonte: Google Forms

Questionamos ainda se os leitores e leitoras consideram que a proposta formal do produto educacional fez jus ao conteúdo material, assim como verificamos se as concepções foram apresentadas com clareza, prezando pelo entendimento do leitor acerca da integração entre arte e mundo do trabalho. Da mesma forma, perguntou-se se a forma como a obra está organizada (por temas geradores) permitiu a boa compreensão dos conteúdos apresentados. Eis as respostas.

Consideras que esta obra faz jus à sua proposta? (Julgue mediante sua concepção subjetiva de que o livro conseguiu satisfatoriamente [ou não] re... e integrar o mundo do trabalho através das artes.)

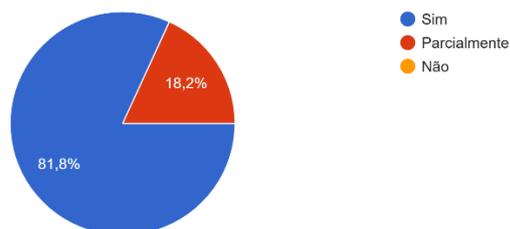
11 respostas



Fonte: Google Forms.

Em tua concepção, o texto foi escrito com linguagem acessível e objetiva e as ideias estão expostas com clareza?

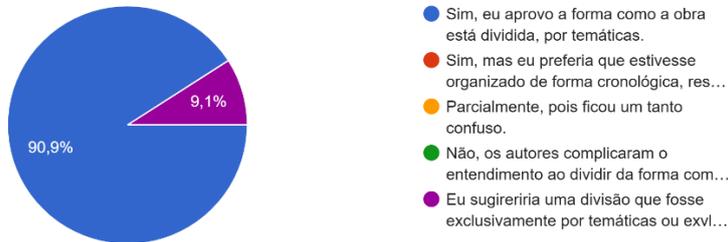
11 respostas



Fonte: Google Forms.

Consideras que a divisão dos capítulos e os temas geradores de cada seção facilitam a compreensão?

11 respostas



Fonte: Google Forms.

Dois dos questionamentos do formulário, aqueles que consideramos de maior importância, exigiam respostas subjetivas. Um deles pergunta “Foi-te possível, por meio da leitura deste livro, obter ou ampliar teu conhecimento acerca da arte, do mundo do trabalho e da conexão entre ambos? Se sim, faça a gentileza de descrever brevemente suas percepções.”. Todos os usuários do produto responderam positivamente, com impressões pessoais sobre como a obra lhes proporcionou pensar a conexão da arte com o mundo do trabalho na escola. Reproduzimos a seguir uma das respostas mais descritivas, suprimindo uma informação que não é de interesse desta avaliação:

Usuário/a do produto: “Apesar de hoje não mais atuar como arte-educadora por conta de [...] que me distanciou da sala de aula e me direcionou para o trabalho pedagógico, quando estive como docente eu sempre vi de um modo interessante esta conexão entre a arte e o mundo do trabalho. Esta obra ajudou a ampliar as minhas ideias sobre o tema e com certeza eu irei compartilhar isso com meus colegas arte-educadores. Eu ainda trabalho em um IF e tenho contatos com colegas de Arte que com certeza sentirão interesse em desenvolver em sala de aula as concepções dessa obra.

Da mesma forma, alguém respondeu: “Sim, pois eu já imaginava que pöderiam [*sic*] haver conexões entre a Arte e o Trabalho a ser trabalhada em sala de aula, mas este livro me mostrou essa possibilidade de uma forma diferente”.

Por fim, a segunda pergunta que exigia uma resposta subjetiva era “Descreva brevemente qual a sua opinião geral acerca do livro e deixe possíveis sugestões, críticas, agradecimentos ou opiniões que consideras relevante para que esta obra alcance seus objetivos de modo mais amplo e dinâmico”.

Pelas contribuições das 11 pessoas que que testemunharam a aplicação em contextos escolares diversos, emergem quatro eixos estruturantes: (1) a originalidade metodológica ao conectar análise histórica da arte com reflexões sobre mundo do trabalho; (2) o potencial interdisciplinar materializado em experiências curriculares inovadoras; (3) o impacto no

desenvolvimento do capital cultural discente através de linguagens multimídia; e (4) as lacunas temáticas identificadas quanto à representação de matrizes culturais não-europeias.

Esta última, foi uma crítica considerável que ainda não havíamos percebido até então. O/a usuário/a do produto educacional escreveu: “No geral gostei muito, mas confesso que fiquei decepcionada de não haver abordagem da arte indígena e da arte de origem africana e afro-brasileira.”. Esta resposta nos fez repensar a obra em si e perceber que muitas das críticas que foram feitas na própria dissertação que deu origem a tal produto estarem ausentes no mesmo. De fato, numa próxima edição do produto isto tem que ser reconsiderado.

Um pessoa, ao responder este questionamento sugere uma adaptação da obra para o público da educação infantil e outra, por sua vez, comemora o fato de a obra poder ser livremente reproduzida para fins didáticos e educacionais e afirma que, sendo professora de Língua Portuguesa, unir-se-á às professoras de Arte e História da instituição onde trabalha para trabalhar dois capítulos do livro na íntegra numa eletiva (componente multidisciplinar) da grade curricular do Novo Ensino Médio). Esta usuária do produto foi a que melhor nos proporcionou um vislumbre de como tal obra pode ser utilizada nas escolas.

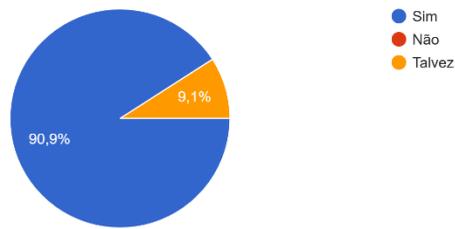
Para finalizar os comentários, reproduzimos um comentário que demonstra um alcance inusitado da obra: um/a professor /a de curso técnico integrado. Suprimimos apenas a instituição de trabalho da pessoa que respondeu:

Eu atuo no IF(?), mas não tenho formação pedagógica, sou do campo técnico. Desde o começo eu venho sentindo uma necessidade *[sic]* de integrar os ensinamentos que eu repasso para os alunos com os ensinamentos dos professores *[sic]* da diacipkinas *[sic]* tradicionais. Coincidentemente gosto muito de artes e acabei tendo muitas ideias ao ler este livro. Pretendo conversar com os professores e professoras de artes da instituição para trabalharmos juntos a integração. Como sugestão, sugiro [n]uma próxima a arte voltada para os cursos técnicos específicos.

Este comentário nos permitiu repensar a possibilidade do produto educacional ser reescrito da perspectiva inversa, ou seja, da visão dos cursos técnicos integrados para o ensino de Arte e não do ensino de Arte para o curso técnico. Da mesma forma, entendemos como uma crítica ao caráter geral que a obra tomou, sendo que a ideia original seria dedica-lo exclusivamente ao Curso de Logística, o qual é analisado na dissertação que gerou tal produto.

Para finalizar, questionamos os leitores o seu interesse sobre possíveis próximas edições do produto (o que consideramos ser pertinente, vide as próprias críticas e sugestões dos usuários) e a maioria respondeu positivamente, conforme aponta o gráfico.

Se houverem próximas edições ou volumes deste livro, seria de teu interesse adquirir/ler?  
11 respostas



Fonte: Google Forms.

## CONCLUSÕES A PARTIR DAS RESPOSTAS

Diante da análise das respostas ao formulário, entendemos que apesar do produto ter capacidade de atender ao seu objetivo da integração entre arte e mundo do trabalho no contexto educacional, consideramos a pertinência de ajustes como a abordagem da cultura indígena, africana e afrobrasileira (até mesmo para não permanecermos em contradição com a pesquisa que gerou o produto educacional), a adequação de uma versão voltada para um público que vá além do ensino médio e uma abordagem específica que foque em alguns cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais e outras escolas públicas que oferecem educação técnica integrada. Para este último ajuste, nos basearemos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, obviamente com atenção especial ao curso de logística. Para tanto, verificamos ainda ser necessária uma pesquisa ou levantamento sobre quais são os cursos do catálogo mais presentes no ensino médio integrado no Brasil.

## REFERÊNCIAS DO APÊNDICE

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Estudos, 248)

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. o princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 29 mar. 2023.

REIS, Reinaldo Rosa. **Educação e estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. São Paulo: Cortez: 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

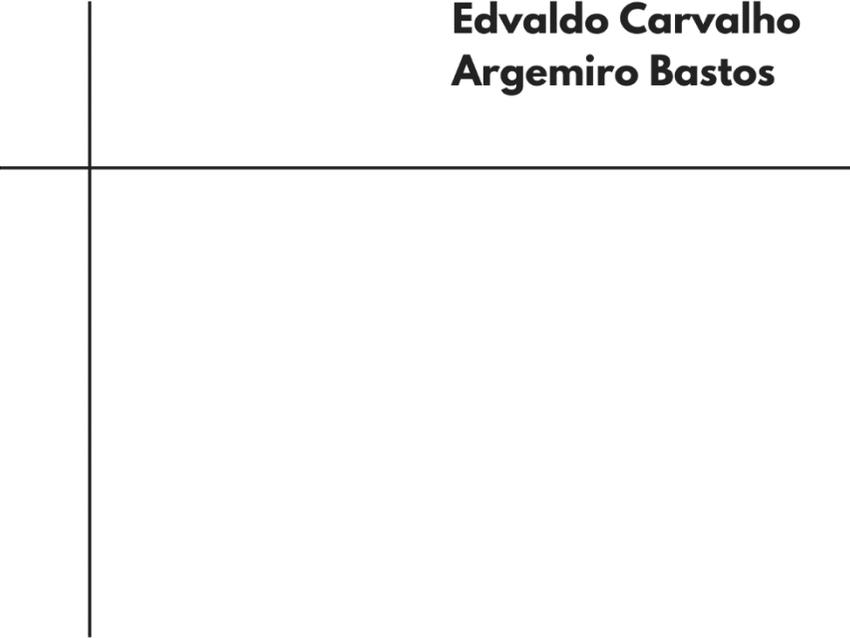
# O mundo do trabalho por meio da Arte

**Edvaldo Carvalho**  
**Argemiro Bastos**



# **O mundo do trabalho por meio da Arte**

**Edvaldo Carvalho  
Argemiro Bastos**



**1ª edição**

Este material tem função paradidática e pode ser livremente utilizado, divulgado, reproduzido e adaptado para tal fim. Quanto à reprodução de seu conteúdo para outros fins que não sejam diretamente pedagógicos ou educacionais, solicita-se que os autores sejam devidamente referenciados.

## SUMÁRIO

Apresentação	1
1 Introdução	4
2 As entrelinhas das iluminuras que retratam o trabalho feudal	13
3 A arte que retrata o trabalho operário	19
4 Um olhar da arte sobre as condições degradantes do trabalho no século XIX	28
5 O trabalho escravo... de ontem e de hoje	35
6 Como introduzir o tema em sala de aula e como explorar o potencial das artes para sua apropriação	44
7 Integrar arte no ensino médio integrado exige cautela	53
Considerações finais (ou “as memórias de uma ideia”)	59
Sobre os autores	64
Referências	65
Índice remissivo de figuras	67

## APRESENTAÇÃO

Olá, caro/a leitor/a!

Este livro é o Produto Educacional gerado a partir de uma pesquisa de mestrado apresentada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Apesar de direcionado inicialmente a arte-educadores/as da modalidade *Ensino Médio Integrado* (EMI) dos *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (IFs), seu conteúdo pode ser aproveitado por todos os/as professores/as (principalmente arte-educadores/as) que desejem abordar em sala de aula a temática do *mundo do trabalho* analisada por meio da arte.

Apesar de seu formato inovador, que promove a oferta de uma sólida base científica, cultural e tecnológica de conhecimentos ao educando proveniente da classe trabalhadora, o EMI dos IFs enfrenta ainda dificuldades em sua essência, isto é, em oferecer um ensino que de fato integre seus componentes curriculares. Para um ensino

significativo e que possa auxiliar o educando a desvelar a realidade de modo objetivo, esta modalidade necessita promover interação e interdisciplinaridade tanto entre as disciplinas que compõem a base curricular comum, quanto destas com os conhecimentos dos cursos técnicos de formação profissional que a integram. Deste modo, foi no intento de promover uma abordagem que integrasse o componente curricular Arte aos conhecimentos para o mundo do trabalho na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos IFs, que os autores reuniram, sistematizaram e propuseram as atividades e leituras aqui apresentadas.

Esta produção apresenta-se como uma ferramenta auxiliar aos/às arte-educadores/as e outros/as docentes que se interessem pelo tema, visando promover uma aprendizagem dinâmica, criativa, interativa e significativa acerca das diversas formas e perspectivas pelas quais o trabalho humano manifestou-se diacronicamente. Objetiva-se que o estudante seja instruído e incentivado a pensar, refletir e posicionar-se criticamente frente às formas históricas e contemporâneas de trabalho, mas sem deixar de lado a criatividade, o lúdico e o senso estético iminentes às artes.

No contexto da educação profissional média integrada, as obras aqui abordadas podem auxiliar na formação ética, política e cidadã do jovem futuro trabalhador, combatendo assim a alienação e a exploração

que a dinâmica dos interesses do mercado de trabalho capitalista neoliberal costumam impor à classe trabalhadora.

Diante disso, esperamos estar contribuindo tanto com a formação estética, criativa e democrática que a arte-educação emancipatória busca promover, quanto com a formação humana omnilateral e politécnica que a educação profissional e tecnológica almeja. Aqui o leitor não encontrará tudo pré-determinado, como se este fosse um manual a ser religiosamente seguido, e sim um material que pode ser adotado e adaptado da forma que se considerar adequado para os objetivos os quais os docentes desejem.

As seções de comentários e sugestões de atividade presentes em cada capítulo têm apenas o intuito de revelar o posicionamento dos autores, amparados em percepções que as experiências profissionais e acadêmicas proporcionaram. Por fim, a forma definitiva como os temas aqui presentes serão apresentados em sala de aula respeitam a autonomia dos educadores e educadoras que desta obra fizerem uso.

Boa leitura!

Edvaldo Carvalho e Argemiro Bastos, 2024.

## 1 INTRODUÇÃO

O **trabalho**, a **arte** e a **educação** são conceitos e manifestações indissociáveis da humanidade e todos têm uma origem em comum. Somente os humanos trabalham, criam esteticamente e repassam saberes acumulados e tecnologias para as suas gerações seguintes. A origem destas formas de manifestação humana está em como relacionamos nossa existência social à existência natural. Diferentemente dos outros animais que se adaptam à natureza, historicamente mulheres e homens necessitam modificar e adaptar racionalmente a natureza para si, criando as condições necessárias para a produção de sua própria existência.

Numa perspectiva marxiana, viver é o ato de se formar humano por meio do **trabalho**. Neste sentido, trabalhar é toda ação de transformação das condições naturais que possa facilitar nossa sobrevivência<sup>1</sup>. De início, para criar tais condições nossos antepassados

---

<sup>1</sup> Marx; Engels (2011)

necessitaram apropriar-se dos meios necessários para a produção de sua existência. A produção destas condições de existência eram alcançadas de modo coletivo, por meios comuns disponíveis a todos.

É partindo desta interação que se inicia a ligação entre trabalho e **educação** já que cada geração humana necessitou aprender e ensinar a geração seguinte a transformar os meios para facilitar sua existência<sup>2</sup>. Toda nova tecnologia e nova técnica gerada a partir da modificação da natureza tornava-se um conhecimento comunal, que era repassado para os descendentes de forma sucessiva e acumulativa.

No entanto, este equilíbrio comunitário é rompido a partir do momento em que ocorre a expropriação do solo, outrora considerado como o fulcro máximo do fomento produtivo humano. Disto emerge o estatuto da **propriedade privada** e deste conceito depreende-se também o surgimento da distinta casta dos cossignatários, ou seja, os senhores que eram detentores da terra e, portanto, da produção. Estes abastados, por sua vez, passaram a recrutar indigentes (os desprovidos de títulos) para laborarem em suas aras. Assim consolida-se o modelo remoto de produção intitulado como escravocrata no qual os servos se debatem por salvaguardar não só sua própria

---

<sup>2</sup> Saviani (2021)

existência, mas acima de tudo, a subsistência de seus hodiernos senhores.

De tal posse privada da terra inerente tanto à moldura antiga de produção (a escravagista) quanto à medieval (a feudal) imana os alicerces necessários à feitura de uma classe “parasítica” que pelo alvitre da fidalguia dispõe-se descompromissada de qualquer labor em prol de salvaguardar seus próprios brios<sup>3</sup>. Tal despreocupação com o trabalho ocorre porque o árduo labor é totalmente concebido por outros indivíduos (escravos/servos), que se encarregam de fornecer-lhes a imprescindível subsistência.

É nessa encruzilhada que identificamos o **nascedouro da instituição escolar**, ou seja, a formalização do repasse de conhecimentos por meio de métodos em uma instituição. Contraditoriamente, no entanto, surge também o **distanciamento entre trabalho e educação**. Neste caso, por não precisar dedicar-se ao trabalho, o privilegiado proprietário de terra ocupar-se-ia exclusivamente da aprendizagem intelectual. O próprio termo *escola*, com origem no grego, significa exatamente “lugar do ócio”: o ócio dos dignos e dos abastados. Estudar, neste contexto, era dedicar tempo para as aprendizagens que engrandecem o espírito.

Esta concepção está ainda tão culturalmente

---

<sup>3</sup> Saviani (2021)

enraizada que mesmo na contemporaneidade encontram-se diversas dificuldades para a integração do trabalho na atividade escolar. Se estudar significava dedicar-se ao intelectualismo, aquele que laborava não teria riqueza, nem nobreza e nem tempo para tal, uma vez que necessitava trabalhar constantemente.

Provavelmente originam-se daí os primórdios do preconceito ocidental contra todas as atividades laborais, braçais, manuais ou que dependem esforço físico. Aos fidalgos, caberia o privilégio do ócio para aperfeiçoar o intelecto. Seu estilo de vida passa a ser a referência do que é bom. O trabalho é visto como um castigo, um dever das classes inferiores.

A despeito disso, **o próprio avanço diacrônico da tecnologia se encarregou de novamente reunir a educação ao trabalho.** Isso porque houve cada vez mais uma aproximação entre a tecnologia e a ciência aplicadas nos meios de produção industrial. Também o advento da hegemonia burguesa, do trabalho assalariado e da constante globalização do capitalismo, pressionam a necessidade de se instruir aqueles que trabalhavam.

Assim, “esgueirando-se” em meio às inevitáveis contradições do capital, a educação escolar, ainda que para atender aos interesses imediatos do sistema, tende a tornar-se mais abrangente, democrática e acessível a todos os

extratos das camadas sociais. Ela apresenta-se, obviamente, com desigualdades e dualidades em maior ou menor grau a depender de variados fatores sociais, culturais e econômicos. O fato é que, ainda que as camadas privilegiadas recebessem um ensino de vertente intelectual e as camadas pobres recebessem um ensino instrumentalizado para as técnicas de trabalho, a educação formal já não era mais privilégio de poucos.

Neste ponto, é necessário refletir acerca da intersecção entre o trabalho, a educação e a arte. A **arte** é uma forma de expressão e comunicação que sempre esteve presente na história da humanidade, acompanhando-a desde tempos imemoriais. A arte despertou a consciência humana para sua capacidade criativa permitindo-lhe interpretar a natureza e dar forma ao que se descobria e imaginava. Através da arte o ser humano pôde compreender a si mesmo e ao mundo que o cerca. Apesar da existência de comunidades isoladas e distantes uma das outras, na antiguidade a manifestação artística era uma constante, o que de algum modo demonstra-a como uma atividade inerente ao espírito humano, nativa no ser<sup>4</sup>. As pinturas rupestres encontradas em diversas partes do mundo nada mais são do que o testemunho do quão precoce é a necessidade de criação artística dos seres

---

<sup>4</sup> Selbach *et al.* (2010); Gombrich (2013)

humanos.

Dessa forma a arte nunca se limitou a um único povo civilização ou época. Ela é universal e eterna. Mesmo que um dia o ser humano desapareça sua arte continuará a existir como testemunho de sua história.

Com o passar do tempo o tesouro artístico se ampliou, enriquecido pelas diferentes criações ao longo dos séculos. Esse patrimônio representa uma imensa importância espiritual e cultural da qual a escola/educação jamais poderia se afastar pelo risco de estar sendo negligente com uma parte fundamental da história e da essência humana. A arte, portanto, é uma fonte fundamental de conhecimento, expressão e apreciação estético-cultural que deve ser valorizada e transmitida às novas gerações.

Deste modo, é essencial que a educação valorize a arte como parte integrante do currículo escolar proporcionando aos estudantes o acesso, análise, fruição e desenvolvimento de habilidades artísticas. Esta abordagem revelar-se-á mais completa quando tomada junto à História e à Sociologia, principalmente envolvendo os contextos do mundo do trabalho. Ao fazê-lo a escola ajuda a preservar e incentivar a expressão ativa e criativa dos indivíduos além de contribuir para uma formação mais ampla e completa, enriquecendo a vida de cada pessoa.

A arte em sua universalidade e perenidade nos conecta à nossa própria humanidade ampliando nossa compreensão e permitindo-nos expressar a beleza e a diversidade do mundo ao nosso redor. A arte também modifica o mundo e adapta-o para nossa melhor existência promovendo, por exemplo, prazer estético, reflexão e aprendizado, assemelhando-se e conjugando-se assim com o trabalho e a educação.

**A convergência entre trabalho, educação e arte se dá porque o trabalho atua como um princípio educativo.** Através dele, o ser humano não só atende às suas necessidades básicas e naturais, mas também responde às demandas sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas, moldando-se no processo.

O conceito de trabalho como princípio educativo, tem origem nos pensamentos do intelectual italiano Antonio Gramsci, idealizador de muitas teorias progressistas e humanistas acerca da integração entre escola e trabalho produtivo. Gramsci considerava o trabalho como o cerne, o eixo em torno do qual toda a existência social, cultural, tecnológica, política e científica da humanidade deve orbitar.

Deste modo, pelo seu poder de agregar a existência natural e social, o trabalho produtivo deve estar intrinsecamente conectado à atividade escolar. Como

princípio educativo, o trabalho relaciona-se à educação, totalizando um caráter formativo humanizador, donde surge a oportunidade de desenvolver todas as potencialidades do ser humano.

Este é o conceito-chave do produto educacional que vos apresentamos, pois acreditamos que é tomando o trabalho como princípio educativo, isto é, por meio da abordagem que toma o trabalho como o elo comum entre as atividades e conhecimentos humanos sistematizados na educação formal, podemos conectar a realidade atual e a narrativa histórica, dando sentido e significado à aprendizagem escolar. Assim, nossa proposta é objetiva: analisar o mundo do trabalho por meio de obras de arte cujos temas centrais sejam exatamente as formas e as relações de trabalho que surgiram ao longo do tempo.

Da análise de letras de músicas à leitura de imagens de admiráveis pinturas, nosso objetivo com este singelo livro é fornecer um catálogo de notáveis produções artísticas reunidas que informam, contextualizam, criticam, debatem, questionam, expõem e fomentam reflexões acerca do mundo do trabalho.

Conforme informado na apresentação, nossa intenção principal é o uso adaptado deste material pelos arte-educadores do Ensino Médio Integrado do Institutos Federais que precisam integrar os saberes de seu

componente curricular com a formação profissional de seus estudantes. No entanto, qualquer pessoa entusiasta da História da Arte ou dos temas do mundo do trabalho pode obter destas páginas um pouco mais de conhecimentos sobre a conjunção entre arte e trabalho.

Os capítulos deste livro não foram organizados prezando por uma cronologia sequencial, pois estão focados nas temáticas das formas e relações de trabalho que surgiram ao longo do tempo. Apesar de reconhecermos que a cronologia espaço-temporal é pedagogicamente didática, entendemos que a conexão entre as ideias é uma forma mais dinâmica de compreensão das temáticas aqui abordadas.

## 2 AS ENTRELINHAS DAS ILUMINURAS QUE RETRATAM O TRABALHO FEUDAL

Durante o período medieval europeu, a *exploração do trabalho* era comum e os camponeses eram obrigados a trabalhar nas terras dos senhores feudais em troca de proteção, abrigo e subsistência. Essa relação era baseada em um sistema de servidão, onde os camponeses eram considerados propriedade dos senhores feudais e em muitos casos não tinham sequer liberdade para deixar as terras em que trabalhavam. Esse sistema foi responsável por manter uma estrutura social rígida e desigual durante séculos.

A terra era, destarte, central nas sociedades medievais, com a maioria da população vivendo no campo e sobrevivendo da agricultura, silvicultura e pecuária. Esse cenário se manteve até a Revolução Industrial no século XVIII. O que diferencia o período medieval dos outros momentos históricos até a ascensão da era industrial são as relações de dominação entre os senhores de terras e os

camponeses. No feudalismo, de certo modo, o senhor era dono da terra e de quem nela trabalhava<sup>5</sup>.

Até o surgimento e aperfeiçoamento da fotografia no século XIX, as obras de arte foram as principais responsáveis por resguardar a memória imagético-pictórica da história humana. Sem os registros visuais por meio de desenhos, pinturas, gravuras e esculturas teríamos apenas a escrita descritiva de cada época para formação de imagens dos cenários históricos. Ainda que não tenham sido criadas com esta intenção, as artes de cada época geraram um acervo concreto da captação de sua história. Algumas destas imagens artísticas são curiosas, pois fazem parte de contextos muito peculiares.

É o caso da figura 1, que reproduz uma têmpera extraída da página de uma iluminura gótica medieval, mais precisamente, um livro de orações, pois muitos dos artistas desta época eram monges e padres anônimos, uma vez que a arte medieval não estava atrelada à concepção de autor-criador. A referida ilustração mostra como únicos personagens aparentes um grupo de camponeses (homens e mulheres em conjunto) executando atividades de seu trabalho árduo nos feudos dos senhores. As figuras simples dos trabalhadores a laborar contrastam com o ar de serenidade do restante da composição. No fundo tem-se os

---

<sup>5</sup> Silva (2021)

castelos da nobreza e da realeza, além de uma Igreja em estilo Gótico.



Figura 1. Ilustração de iluminura que revela aspectos do trabalho camponês durante o feudalismo. Século XV.

A ilustração parece uma alegoria das camadas sociais da época: apesar da parca presença da técnica de perspectiva, característica das obras medievais, os “planos” da composição da obra parecem apresentar uma clara divisão entre a classe trabalhadora no campo inferior e a classe nobre e o clero na parte superior. Conscientemente ou não, o artista pareceu repassar um tanto de equilíbrio e harmonia quando representou um campo próspero, com córregos e paisagem verdejante onde se trabalha tão vigorosamente: cada um ocupando o seu lugar. Mas, contrariando o ditado popular, nem todos têm seu lugar ao

sol, já que o lugar dos privilegiados é à sombra.

A figura 2 também é extraída da página de um livro de orações. Ela apresenta um grupo de camponeses aparentemente recebendo de um homem duras orientações acerca do corte adequado do trigo. O homem que dá as ordens empunha em cada mão uma espécie de vara ou cajado, provável instrumento persuasivo. Sua posição é visivelmente autoritária e a dos trabalhadores é servil. O fundo da composição representa algo muito característico destas obras, um padrão geométrico abstrato, meramente decorativo.



Figura 2. Ilustração medieval de homens colhendo trigo com foice. Página de calendário de agosto do Saltério da Rainha Maria.

**Comentário:** Caro/a arte-educador/a, para realizar as conexões entre o conceito de trabalho feudal e estas obras de arte medieval, peça aos estudantes que realizem a leitura de imagem. Após fornecer-lhes informações básicas sobre as pinturas e o contexto histórico da sociedade

medieval, sugira a elas/eles que comecem a análise de maneira simples, descrevendo os aspectos formais da composição (cores, aparência dos personagens, suas vestes, os elementos de fundo, a sua posição e tudo o que compõe a imagem). Partindo disso, sempre será possível chegar aos aspectos de interpretação da obra, remetendo à História e à História da Arte. Se possível, questione os/as estudantes se eles/as sabem o porquê destas ilustrações fazerem parte de livros de oração. Isso gera uma prerrogativa para falar da relação entre a religião, a arte, a cultura e o trabalho desta época. Verifique se elas e eles percebem aspectos formais ou padrões estéticos que se repetem nas imagens e até mesmo se notam a ausência de assinatura ou identificação nas obras. Lembre-se que toda e qualquer contribuição dos/das estudantes pode ser considerada para a geração de aprendizagem.

**Sugestões:** Após analisar estas e outras iluminuras, tapeçarias e pinturas medievais proponha aos estudantes a criação de desenhos e pinturas que abordem as profissões e formas de trabalho da atualidade, porém, que elas/eles o façam utilizando o estilo simplificado, puro e plano das iluminuras medievais. Para tanto, será necessário apresentar-lhes muitas imagens de afrescos, iluminuras, pinturas sacras, gravuras, vitrais, esculturas e outras obras de arte no estilo medieval. Isso fará com que eles se habituem com a estética da arte europeia desta

época. Seria interessante se eles/as representassem as profissões que pretendem seguir, ou a atividade de seus pais, ou ainda a profissão referente ao curso técnico para o qual estão a se formar. Se possível, apresente-lhes também imagens completas de páginas de saltérios medievais, para que os educandos e educandas tentem reproduzir-lhes o estilo de decoração, acrescentando textos sobre as profissões que decidirem representar. Nos Textos, solicite que elas e eles tentem reproduzir as mesmas fontes de escrita utilizadas pelos artistas e copistas da época.

### **3 A ARTE QUE RETRATA O TRABALHO OPERÁRIO**

A palavra operário não precisa de definições rebuscadas para repassar seu significado. Para introduzir o tema de como a arte representa o trabalho operário, sugerimos que o/a professor/a solicite aos estudantes que definam o que seria um operário ou operária.

É bem possível que as definições sigam o padrão de referência a trabalhadoras e trabalhadores manuais, ou ainda, de alguém que esteja envolvido na execução de tarefas físicas ou práticas, muitas vezes relacionadas à produção, construção ou manuseio de maquinarias. Enfim, ainda que usem termos simples ou se confundam um pouco, os/as estudantes devem ter alguma noção do que é o trabalho operário.

De fato, esse termo é frequentemente associado a trabalhadores/as que desempenham funções industriais, de construção civil ou de manufatura, realizando tarefas que exigem contínuo esforço físico ou atividades repetitivas.

Num contexto mais amplo, no entanto, operário/a pode ser utilizado para descrever qualquer pessoa envolvida em trabalhos práticos ou manuais em diferentes setores da economia, apesar de que o setor fabril é a principal referência. Entende-se, portanto, que o termo pode variar em uso e significado dependendo do contexto específico em que é aplicado.



Figura 3. Operários - Tarsila do Amaral

Há uma famosa obra da artista brasileira Tarsila do Amaral simplesmente denominada *Operários* (figura 3). Esta **obra modernista** de 1931 desafia de propósito os padrões renascentistas e acadêmicos de perspectiva linear, mas, pode-se dizer que é composta por dois planos: um primeiro plano formado por diversas faces que evidentemente demonstram a miscigenação do povo brasileiro e por um segundo plano onde percebem-se chaminés de fábricas e prédios ao fundo.

Os rostos são os mais variados possíveis, mas a sugestão de cansaço e fadiga está presente em todos.

Mulheres, homens, negros, pardos, brancos, estrangeiros, jovens e idosos se comprimem na obra, cedendo espaço apenas à fumaça das chaminés e ao estiloso conjunto de prédios de arquitetura moderna.

Ao analisarmos a biografia da artista, percebe-se que esta obra é de uma fase criativa voltada para a **temática social**. Nesta fase, Tarsila foi influenciada por sua viagem à União Soviética e os princípios da revolução proletária que estavam em voga naquele momento histórico<sup>6</sup>. De fato, nos primórdios do sonho soviético surgiu um movimento de arte e *design* denominado **Construtivismo**, atrelado à revolução operária.

Este movimento moderno ficou conhecido, acima de tudo, pelos cartazes que misturavam fotomontagem e escrita sem serifa, divulgando mensagens acerca da construção de um novo tempo, exaltando a revolução dos trabalhadores, os líderes soviéticos e o estado em si. Sabe-se que muitos dos artistas que compunham tal movimento chegaram verdadeiramente a trabalhar para empresas estatais, daí muitos destes cartazes serem verdadeiras propagandas do regime socialista soviético, inclusive com a constante presença da cor vermelha. Esta cor virou símbolo da revolução, como referência ao tom que a neve atingiu com o sangue dos trabalhadores que reivindicavam direitos

---

<sup>6</sup> Proença (1995)

e foram assassinados pela guarda do Czar, no episódio que ficou conhecido como Domingo Sangrento de 1905.

As figuras 4 e 5 demonstram que a influência destas obras sobre a artista brasileira foram tanto em relação ao aspecto estético quanto às temáticas, que exaltam os operários. Estas obras construtivistas mostram trabalhadores empunhando seus materiais de trabalho em posturas que remetem às ideias de revolução e reconstrução. A obra de Moor (figura 5), em especial, reúne um grande número de operários, homens e mulheres, trabalhando vigorosamente em êxtase comunitário. Ela remete diretamente à concepção de que os operários estão empenhados em criar uma nova realidade social.



Figura 4. Litografia construtivista soviética (1931) – Valentina Kulagina



Figura 5. Cartaz em homenagem ao 1º de maio (1920) - Dmitry Moor

A música nacional também está repleta de exemplos que retratam em suas letras a realidade do trabalho operário em variadas épocas. Cartola interpretou com maestria uma letra de sua co-autoria com Nelson Sargento, uma canção chamada *Samba do Operário*. Neste samba o cantor poeticamente denuncia que o trabalhador nem sequer reconhece seu devido valor como pessoa e como gerador de riquezas por meio do trabalho. É um alguém inclinado a gastar toda a sua vida a laborar mediante condições exploratórias. Vejamos a letra:

### **Samba do Operário**

*Se o operário soubesse  
Reconhecer o valor que têm seu dia  
Por certo que valheria  
Duas vezes mais o seu salário  
Mas como não quer reconhecer*

*É ele escravo sem ser  
De qualquer usurário*

*Mas como não quer reconhecer  
É ele escravo sem ser  
De qualquer usurário*

*Abafa-se a voz do oprimido  
Com a dor e o gemido  
Não se pode desabafar  
Trabalho feito por minha mão  
Só encontrei exploração  
Em todo lugar*

*Se o operário soubesse  
Reconhecer o valor que têm seu dia  
Por certo que valheria  
Duas vezes mais o seu salário*

*Mas como não quer reconhecer  
É ele escravo sem ser  
De qualquer usurário*

*Mas como não quer reconhecer  
É ele escravo sem ser  
De qualquer usurário.*

Também a banda de rock Legião Urbana, um dos grandes ícones da música brasileira dos anos 1980 e 1990 tratou do tema do trabalho operário em suas composições. As letras de *Fábrica* (de 1986) e *Música de Trabalho* (1996) não são difíceis de associar ao quadro de Tarsila, à música de Cartola e às obras soviéticas. Elas indicam o anseio por uma revolução proletária, anseio este sufocado pela fadiga e pela falta de reconhecimento do trabalhador.

Em meio à beleza estética da poesia e dos acordes, a banda denuncia condições exploratórias de trabalho degradante e os resquícios de conexão do trabalhador com

a sua humanidade. Oscilando entre o desamparo e a esperança, estas músicas são excelentes formas de tratar a relação entre arte e o mundo do trabalho em sala de aula. Nestas letras, o eu-lírico é consciente de seus direitos como trabalhador, mas reconhece também as dificuldades para conquistá-los mediante a realidade precária. A seguir, a reprodução destas letras:

### **FÁBRICA**

*Nosso dia vai chegar  
Teremos nossa vez  
Não é pedir demais  
Quero justiça*

*Quero trabalhar em paz  
Não é muito o que lhe peço  
Eu quero um trabalho honesto  
Em vez de escravidão*

*Deve haver algum lugar  
Onde o mais forte  
Não consegue escravizar  
Quem não tem chance*

*De onde vem a indiferença  
Temperada a ferro e fogo?  
Quem guarda os portões  
Da fábrica?*

*O céu já foi azul  
Mas agora é cinza  
O que era verde aqui  
Já não existe mais*

*Quem me dera acreditar  
Que não acontece nada  
De tanto brincar com fogo  
Que venha o fogo então*

*Esse ar deixou minha vista cansada  
Nada demais.*

---

## **MÚSICA DE TRABALHO**

*Sem trabalho eu não sou nada  
Não tenho dignidade  
Não sinto o meu valor  
Não tenho identidade*

*Mas o que eu tenho  
É só um emprego  
E um salário miserável  
Eu tenho o meu ofício  
Que me cansa de verdade*

*Tem gente que não tem nada  
E outros que tem mais do que precisam  
Tem gente que não quer saber de trabalhar*

*Mas quando chega o fim do dia  
Eu só penso em descansar  
E voltar pra casa pros teus braços  
Quem sabe esquecer um pouco  
De todo o meu cansaço  
Nossa vida não é boa  
E nem podemos reclamar*

*Sei que existe injustiça  
Eu sei o que acontece  
Tenho medo da polícia  
Eu sei o que acontece*

*Se você não segue as ordens  
Se você não obedece  
E não suporta o sofrimento  
Está destinado a miséria*

*Mas isso eu não aceito  
Eu sei o que acontece  
Mas isso eu não aceito  
Eu sei o que acontece.*

**Comentário:** Professora/professor, apresente as obras aos estudantes, contextualize-as de acordo com a história da Arte, mas permita que os próprios alunos estabeleçam as conexões entre elas e o conceito de trabalho operário numa roda de conversa. Solicite uma profunda leitura de imagens e uma análise detalhada de cada estrofe das canções, que ficam melhor de ser apreciadas se as canções forem ouvidas na íntegra em sala de aula. Peça-lhes que tentem realizar o máximo possível de conexões entre as obras e o conceito temático delas. Caso os estudantes tenham dificuldades interpretativas, instigue-os com perguntas que conduzam às reflexões acerca do trabalho operário e de como sua alienação precariza as relações trabalhistas.

**Sugestão de atividade:** Após assimilar os aspectos visuais e formais da pintura e dos cartazes, peça aos estudantes que ilustrem uma das canções de acordo com os padrões estéticos modernistas de Tarsila e dos artistas construtivistas soviéticos, inclusive tentando reproduzir o estilo de escrita aserigráfica dos cartazes. Outra sugestão é mais propícia para aulas de música e consiste em solicitar a criação de obras musicais que reflitam sobre as condições de trabalho atuais dos profissionais que atuam na área do curso técnico integrado para o qual as/os estudantes estão se formando, ou ainda, outra profissão que os mesmos desejem seguir. Paródias de Cartola e Legião Urbana também podem ter resultados interessantes.

## **4 UM OLHAR DA ARTE SOBRE AS CONDIÇÕES DEGRADANTES DO TRABALHO NO SÉCULO XIX**

Ainda existem muitas controvérsias que atravessam as discussões sobre o mundo do trabalho em relação à dignidade que o trabalhador merece para exercer sua função. Há, porventura, muito a se avançar, por exemplo, em relação às desigualdades ocupacionais e salariais de gênero e raça, a uma regulamentação justa para o trabalho de pessoas com deficiência ou do trabalho dos jovens aprendizes. Persistem sérios paradigmas em relação ao combate à exploração do trabalho infantil. Esporadicamente se vê em noticiários manchetes ou reportagens sobre pessoas que foram resgatadas da condição de trabalho análogo à escravidão.

No Brasil, a Consolidação das Leis Trabalhistas (1943) e a Reforma Trabalhista (2017) são marcos históricos legais que mostram, respectivamente, a valsa entre o avanço e o retrocesso destas causas no país. Estes marcos revelam a complexidade de se estabelecer leis e

medidas de proteção aos trabalhadores que possam amparar condições dignas e seguras de trabalho e uma remuneração adequada para cada cidadão trabalhador.

O fato é que todo trabalhador precisa de dignas condições de trabalho, mas apesar de a história registrar diversas lutas sociais neste campo, é possível afirmar que tais condições ainda não foram alcançadas pela grande maioria da massa trabalhadora. Daí surge o questionamento: será que as condições de trabalho hoje são tão diferentes do que já foram em tempos anteriores?

Alguns artistas europeus do movimento realista do século XIX passaram a perceber e representar as camadas populares em suas obras, exaltando o fato de serem estas pessoas as que assumiam as duras condições de trabalho produtivo na sociedade ocidental daquela época. Esta vertente ficou conhecida como **Pintura Social** por direcionar o olhar de artistas para aqueles que laboravam no campo e na cidade. Estas obras acabaram criando uma plataforma de representação pictórica que dava ênfase aos invisíveis da sociedade. Obras como as apresentadas nas imagens 6, 7, 8 e 9 denunciam a exploração da força de trabalho de mulheres, crianças, idosos e homens que laboram mediante condições de insalubridade, vilipêndio e desgaste físico.

Em caso como estes, a arte, que é geralmente

praticada por pessoas com uma sensibilidade apurada e um olhar incomum em relação ao mundo, tiveram um importante papel de registro histórico das condições de trabalho e dos indivíduos envolvidos neste processo.

Ainda que muitos dos artistas desta época fossem provenientes de camada social privilegiada, sendo a grande maioria de proveniência burguesa, a denúncia da realidade dos trabalhadores foi primordial para a consolidação da dimensão social da arte. Esta evidência tornou-se eternizada pelos pincéis de pintores como Courbet, Millet, Kasaktin e Menzel, que de forma implícita ou explícita, proposital ou não, revela aspectos da história do trabalho na civilização ocidental.

Estas pinturas são obras antigas, mas que ainda hoje podem gerar debates críticos sobre o tema do trabalho. Em sala de aula, os debates que partem da análise destas obras podem servir de base para a criação artística dos/as próprios educandos/as sobre o mundo do trabalho atual, ampliando sua compreensão social e o espírito de ativismo pelas causas trabalhistas.

Assim, tanto nas discussões na fase da leitura de imagens quanto na proposta de atividade para que os educandos realizem pinturas sociais do trabalho contemporâneo, podem surgir comparações interessantes, principalmente em relação ao fato de que no passado e no

presente ainda é pertinente a falta de dignidade e de condições para muitas profissões e profissionais.



Figura 6. Mulheres Peneirando – Gustave Courbet



Figura 7. Os plantadores de batata – Jean-Francois Millet.



Figura 8. Pobres trabalhando numa mina de carvão exaurida – Nikolai Kasatkin



Figura 9. Ciclope moderno ou Moinho de Ferro – Adolph Menzel

**Comentário:** Educador/a, estas imagens, ao serem apresentadas ao estudante, devem sempre estar acompanhadas de breve explanação do contexto histórico e artístico em que foram produzidas. Instigue os estudantes a perceberem a constante presença de mulheres, idosos e crianças nestas obras e tente fazer com que as relacionem à realidade das questões de idade e gênero no mundo do trabalho atual. Questione sobre os possíveis motivos que levaram artistas de origem burguesa a perceber simples trabalhadores como motivos artístico-estéticos. Leve-os a analisar as cores, os ambientes e as composições conectando-as à técnica artística utilizada pelos artistas e ao tema das obras. Pode haver poesia e lirismo em representações de pessoas cansadas e oprimidas? Questione-os.

**Sugestões:** Arte-educador/a, estabeleça conexões entre estas pinturas e obras de artistas nacionais do passado e da contemporaneidade. Sugerimos:

- (1) O quadro “Café”, de Portinari (1935), que apresenta como personagem um homem de origem afrobrasileira com braços e pernas robustas, simbolizando a força que seu trabalho exige depreender.
- (2) Em perspectiva parecida tem-se a pintura “Trabalhadores”, de 1938, de Tarsila do Amaral. Esta obra apresenta um grupo de trabalhadores, todos negros, laborando em meio à água até os joelhos. O homem em primeiro plano exprime uma expressão de imensa fadiga. Contextualize estas obras com a contribuição do negro para a construção sociocultural do trabalho no Brasil. Verifique se os estudantes conseguem estabelecer conexões entre estas obras que retratam trabalhadores no Brasil do século XX e as obras da

pintura social realista europeia do século XIX. Explane as semelhanças e diferenças entre as composições artísticas.

(3) As fotografias da série *Gold*, de Sebastião Salgado, que são retratos explícitos das condições desumanas das pessoas que foram em busca de riqueza e sucesso no famoso garimpo de Serra Pelada. Sobre este tema há também o filme nacional “Serra Pelada” (2013). Neste caso, verificar a classificação indicativa. Estabeleça debates sobre como estas obras, ao mesmo tempo em que representam a miséria humana ocasionada por meio de trabalho insalubre, possuem uma carga poética e estética admirável. Instigue os/as estudantes a falarem sobre esta contradição tão particular do universo das artes.

Caríssimo/a arte-educador/a, não esqueça de sempre solicitar um trabalho prático que faça uso dos conhecimentos obtidos por meio das leituras de imagens, das análises de letras de músicas e das reflexões geradas nas rodas de debate. Um ensino de arte só é completo quando, além da teoria, há a vivência proporcionada por meio da experimentação artística.

## 5 O TRABALHO ESCRAVO... DE ONTEM E DE HOJE

É possível que o leitor considere estranho inserirmos neste texto um capítulo dedicado ao trabalho escravo, uma vez que o senso comum apropriou-se da concepção iluminista (ou seria Weberiana?) de associar trabalho à dignidade, ainda que mínima. Talvez esta negação tenha uma vertente positiva, quando se passa a ter ojeriza ao pensamento de certas sociedades, que em diversos momentos históricos normalizaram o fato de que seres humanos poderiam tomar posse sobre outros por motivos injustificáveis. Sem dúvida é nobre e humanista pensar que, se alguém faz de outro alguém uma forma de obtenção de riqueza por meio de exploração acentuada da força do labor alheio, isso não é considerado trabalho.

De fato, a escravidão, que no Brasil tem profusa associação com o persistente problema sócio-histórico do racismo, não deveria senão despertar asco e repulsa em qualquer pessoa. Mas existem diversos aspectos que o

leitor deve considerar neste íterim e um deles é o fator gritante de que a escravidão persiste em nossa sociedade, maquiando sua face para disfarçar-se de “trabalho que dignifica o homem”.

O/a arte-educador/a pode valer-se disso, ao apresentar conjuntamente em suas aulas imagens como as gravuras do célebre artista francês Jean-Baptiste Debret (figuras 10 e 11) e charges atuais como a de Adão Iturrusgarai e outros cartunistas contemporâneos (figuras 12, 13, 14 e 15). Estas imagens conversam entre si contando e recontando tristes capítulos da história dos trabalhadores no Brasil, seja do passado, seja da atualidade.

Jean-Baptiste Debret veio ao Brasil como componente da Missão Artística Francesa, em 1816, com a intenção inicial de ser professor na Academia de Belas Artes. No entanto, sua relevância na história nacional é bem mais abrangente do que sua função docente. Os registros artísticos que Debret fez ao percorrer diversas partes do país durante o século XIX revelam um Brasil escravagista sem filtros.

Sua arte foi importantíssima para o registro histórico pictórico daquela época, mas suas obras podem ser também perfeitamente contextualizadas com o Brasil de hoje, onde metaforicamente os trabalhadores ainda tem

suas costas açoitadas pelo trabalho degradante que lhes consome as forças vitais e a dignidade. Ou talvez nem hajam metáforas e as teias que costuram a arte de antes e a arte de hoje não sejam tão sutis.

É o caso da obra de Bennet (figura 12), de fevereiro de 2023, que por meio da arte faz menção ao caso das várias vinícolas renomadas do Sul do Brasil que foram denunciadas por utilizarem mão de obra em condições análogas à escravidão. A Polícia Federal resgatou diversos trabalhadores, principalmente migrantes do Nordeste do Brasil, que trabalhavam em fazendas de uva e em vinícolas na região de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul.

Os trabalhadores relataram condições desumanas, incluindo jornadas exaustivas, alimentação precária, intimidação e restrição de liberdade. Muitos eram recrutados com promessas de salários dignos, mas acabavam presos em um ciclo de exploração, sem acesso a seus direitos básicos<sup>7</sup>.

Dentre suas impressionantes obras, Debret pintou certa vez um autorretrato onde ele aparecia cabisbaixo, sentando em uma mesa de bar, aparentemente entristecido com toda a miséria que via em meio à riqueza do Brasil do século XIX. Esperamos que, neste registro de si mesmo, ele não esteja bebendo um vinho sulista para afogar as

---

<sup>7</sup> Agência Brasil, 2023.

mágoas.



Figura 10. Registro em gravura de uma pessoa escravizada sendo cruelmente açoitada – Debret.

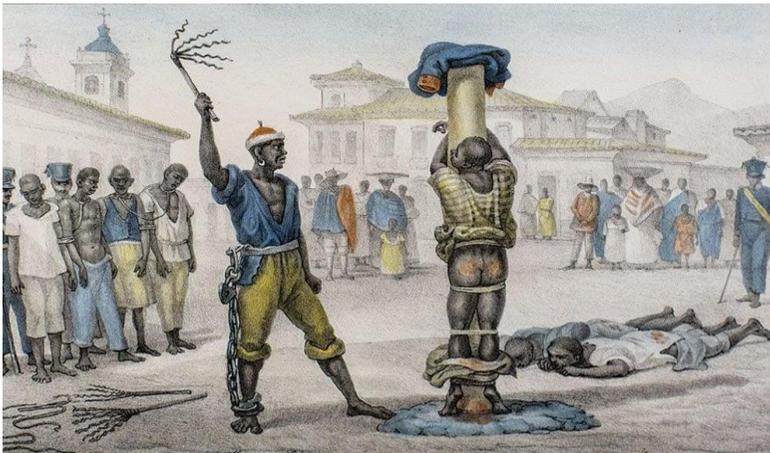


Figura 11. Aqui a arte de Debret nos apresenta uma imagem instigante: quem castiga os escravizados é um outro escravizado, enquanto seus iguais assistem o açoit.



Figura 12. Charge de Bennet, de fevereiro de 2023, com releitura de Debret como crítica à denúncia de vinícolas do Sul do Brasil que faziam uso de mão-de-obra de pessoas em condições análogas à escravidão.

Ao induzir os debates sobre a percepção da nova roupagem dos senhores de engenho, dos capitães do mato e dos escravizados por meio de obras como as charges das figuras 13, 14 e 15, professoras e professores tem em mãos o aparato que fortalece o discurso do poder da arte em retratar o seu tempo de maneira crua e objetiva, sem abrir mão da técnica e da criatividade que emanam da arte.

O contexto aqui é importantíssimo de ser apresentado. As obras de Adão e Dahmer, por exemplo, foram feitas em “homenagem” ao dia do trabalhador. A ironia nestas artes precisa ser percebida de modo eficaz pelo estudante. Não há dúvidas de que, com o conhecimento gerado por debates em salas de aula após a leitura destas imagens, alunas e alunos sejam capazes de criar suas próprias charges baseados em observações pessoais do mundo do trabalho que os rodeia. Talvez

retratam em suas composições seus próprios pais, irmãos ou a si mesmos.

O artista, com seu olhar incomum, retrata o mundo do trabalho de uma forma singular, geralmente com uma perspectiva crítica. Se o educador conseguir estabelecer estas conexões por meio da leitura de imagens seguida da criação artística dos próprios estudantes, estará possibilitando que seus alunos e alunas também possa se manifestar de maneira crítica como futuro trabalhador, esteja ou não a sua profissão relacionada às artes.

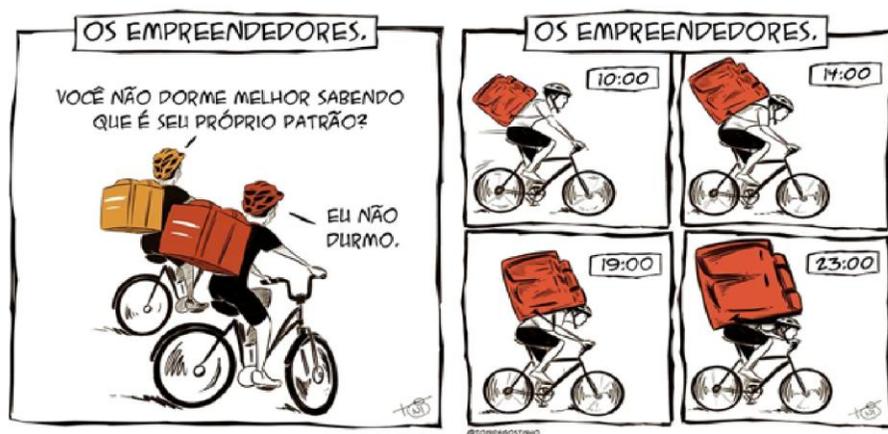


Figura 13. Charges da série “Os empreendedores”, do cartunista Toni D’Agostinho.



Figura 14. Capital x trabalho, de André Dahmer.



Figura 15. "Deus ajuda quem cedo madruga", de Adão Iturrusgarai.

**Comentário:** Professora e professor, talvez o estudante não disponha de capacidade de análise crítica formal, mas é interessante que ele se manifeste do seu próprio jeito, com exemplos de pessoas próximas a si que são vítimas da uberização, da falácia da meritocracia, dos discursos vazios de *coachs* sobre empreendedorismo, do mercado informal ou da escala 6x1. Pode ser também que as falácias neoliberais já os tenham captado de alguma forma e suas visões sejam contrárias às de algumas artes aqui apresentadas, uma vez que as mídias sociais têm um grande poder de persuasão, oferecendo formas ilusórias de enriquecimento “empreendedor”.

Assim, talvez um complemento com outras linguagens artísticas, como o cinema, podem chegar a ser mais eficazes para levá-los à compreensão dos temas aqui levantados. Sugerimos o filme brasileiro “Pureza” (2022), de Renato Barbieri, que conta com uma atuação excepcional de Dira Paes. O longa-metragem, baseando-se em fatos, relata como uma mãe, mulher simples, mas muito determinada, busca resgatar seu filho e outras pessoas humildes que foram totalmente vilipendiadas ao se encontrarem em condições análogas ao trabalho escravo no Brasil contemporâneo.

O fim de uma aula de arte com esta temática é, na verdade, demonstrar como os artistas estão atentos ao mundo do trabalho e fomentar no estudante sua

capacidade crítica e criativa para que também desenvolvam esta visão. Isto aproxima a arte da vida e as revela como componentes de uma mesma totalidade: a realidade.

**Sugestões:** uma das características interessantes das charges é que não se fazem necessárias técnicas deveras rebuscadas e complexas de composição dos desenhos. Assim, o educador deve ressaltar a interação entre a imagem e a escrita no repasse da mensagem. Deste modo, promovendo um trabalho de composição de charges, até mesmo o/a estudante que não disponha de muita habilidade técnica em desenho pode criar uma charge que transmita conhecimentos e reflexões sociais por meio da arte. Enfatize isto em sua aula.

## **7 COMO INTRODUZIR O TEMA EM SALA DE AULA E COMO EXPLORAR O POTENCIAL DAS ARTES PARA SUA APROPRIAÇÃO**

Não pretendemos deixar aqui um manual estrito de como tratar o tema do trabalho nas aulas de Arte, pois entendemos que o/a educador/a é quem conhece bem os perfis de suas turmas e entende sobre o arranjo curricular da unidade em que trabalha. Assim, é ele/ela quem deve saber a melhor forma e o momento adequado de introduzir este tema em sala de aula. Mas vale lembrar que em escolas que conjugam a educação propedêutica à educação profissional, o tema do trabalho tem (ou deveria ter) uma presença constante, uma vez que, conforme argumentamos outrora, o trabalho deve ser o princípio educativo que une toda a atividade escolar.

Do mesmo modo, referindo-nos à prática pedagógica, infere-se que esta temática deve emergir das percepções do/a estudante a partir de propostas e provocações dos educadores e educadoras. Assim, é interessante que os/as docentes questionem: os/as estudantes se entendem como

alunos e alunas de uma escola do trabalho? O que o trabalho significa para a/o educanda/o? Como o trabalho está presente em suas vidas?

Deve-se perguntar-lhes se há anseios, receios ou medos em relação ao mundo do trabalho. Deve-se questionar porque elas e eles desejam trabalhar. Este não é um questionamento ingênuo, pois muitos deles e delas podem apresentar razões muito diferentes, que irão ampliar a visão da turma e dos/as próprios/as docentes acerca do que o trabalho significa.

Sugerimos às professoras e professores que colem estas percepções do alunado e partam destas observações para a introdução do tema da arte como meio de compreender o mundo do trabalho. Exemplificando: o senso comum absorveu, ainda que às vezes sem profundidade, a conhecida máxima de que “o trabalho dignifica o homem!”. Em sala, este enunciado pode despertar inúmeros debates. A/O aluna/o mais propício às brincadeiras talvez pergunte se o trabalho não dignifica igualmente a mulher, ou fazer alguma piadinha semelhante. Cabe aos docentes saber utilizar isso como formas de introdução das temáticas que rodeiam o mundo do trabalho, inclusive abordando-as pelas perspectivas das questões de gênero.

O fato é que as percepções sobre o que o trabalho

significa para os/as estudantes é um fator significativo para a inserção da temática aqui proposta. Até mesmo os/as arte-educadores/as devem se questionar se entendem a si mesmos como trabalhadores/as, como se entendem e que concepções têm sobre o trabalho. Estes questionamentos provocam diversas reflexões, conhecimento e autoconhecimento.

E a arte? Como inseri-la em meio a estas ponderações? A arte também deve emergir provocativa, questionadora, exigindo interpretações e análises. A caráter de exemplo, apresentamos a seguir uma poesia curta e de palavra simples intitulada apenas “O trabalho”, de Olavo Bilac<sup>8</sup>. Vejamos:

## **O TRABALHO**

*Tal como a chuva caída  
Fecunda a terra, no estio,  
Para fecundar a vida  
O trabalho se inventou.  
Feliz quem pode, orgulhoso,  
Dizer: “Nunca fui vadio:  
E, se hoje sou venturoso,  
Devo ao trabalho o que sou!”  
É preciso, desde a infância,*

---

<sup>8</sup> Bilac (2015)

*Ir preparando o futuro;  
Para chegar à abundância,  
É preciso trabalhar.  
Não nasce a planta perfeita,  
Não nasce o fruto maduro;  
E, para ter a colheita,  
É preciso semear...*

Ainda a nível de exemplo, questionamos o/a leitor/a: em sua percepção, Bilac tem uma visão progressista, conservadora, alienada, neutra ou apurada sobre o trabalho? A poesia apresenta uma percepção comum ou diferenciada acerca do trabalho? As respostas são difíceis, porque há muitas nuances nas entrelinhas deste poema. Não é possível afirmar que há verdades e mentiras em suas estrofes, porque o trabalho é um tema complexo, ainda mais se o analisarmos sob o julgo do capitalismo e o predomínio do neoliberalismo. Se não podemos classificar com certezas absolutas o poema de Bilac como sendo isso ou aquilo, também não podemos encarar este tema puramente com frieza científica. É por isso que propomos sua abordagem por meio da arte, porque a arte é sempre um “abrir de portas”, nunca uma coleção de concepções formatadas. A arte propõe o debate, mas nunca apresenta respostas prontas e receitas definitivas.

A arte, como linguagem que aguça os sentidos, transmite significados que não podem ser expressos por nenhum outro tipo de linguagem<sup>9</sup>. Na Educação, a Arte é uma ferramenta valiosa para a expressão pessoal e a identificação cultural, promovendo o desenvolvimento individual, estimulando a percepção, a imaginação e a capacidade crítica. Ela diz o indizível e explica o complexo de forma ampla e objetiva, para muitos públicos.

Isso soa como uma imensa verdade quando percebemos que não há discurso técnico-científico que possa repassar de modo tão objetivo a mensagem sobre como a ansiedade está presente mundo do trabalho como a angustiante obra do artista contemporâneo *Sako Asko* apresentada na figura 16, abaixo:

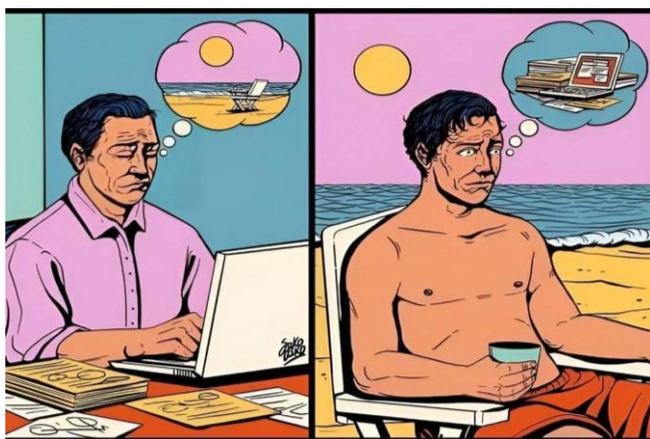


Figura 16. Obra de Sako Asko retrata uma das enfermidades laborais da atualidade: a ansiedade.

---

<sup>9</sup> Barbosa (2008).

Atualmente até os próprios artistas, enquanto trabalhadores, estão sendo afetados pelo desenvolvimento acelerado das Inteligências Artificiais (IA) geradoras de imagens. Quais palavras seriam capazes de repassar de modo tão objetivo esta questão quanto a obra do cartunista russo Ishmaev Sergey (figura 17)? A imagem é tão direta que não precisa de nenhum texto como auxílio. Esta obra parece gritar: é ético desenvolver e utilizar um serviço tecnológico que apropria-se de obras de arte criadas por humanos para a geração de imagens que se dizem “arte”? Neste caso, para além da inteligente metalinguagem utilizada por Sergey, este cartoon é absurdamente sensível às emoções e receios de diversos artistas pelo mundo. Só mesmo a arte para amalgamar tantos debates em uma única imagem.

A arte, por meios específicos que afetam nossas emoções, permite que o indivíduo entenda e questione a realidade ao seu redor, expandindo seus conhecimentos e mudando sua forma de relacionar-se com o mundo. Além disso, a arte incentiva a criatividade, oferecendo meios para transformar essa realidade compreendida<sup>10</sup>. Daí, inferimos que não importa como o/a educador/a venha a introduzir e contextualizar o tema do trabalho por meio da arte em suas aulas, o que importa é que se aproveite ao máximo o potencial criativo e criador das manifestações artísticas

---

<sup>10</sup> Barbosa (2008)

para tal abordagem.



Figura 17. Cartoon de Ishmaev Sergey debate o uso ético de IA para a criação de imagens, questionando o quanto isso pode afetar os artistas enquanto trabalhadores.

Apontamos também que estes conhecimentos sejam trabalhados de forma a não se restringirem às atividades de sala de aula ou ao contexto escolar e sim que a arte seja utilizada como um verdadeiro instrumento de transformação social. Acreditamos que, quando /o estudante apropria-se dos saberes sobre o mundo do trabalho de uma forma lúdica e criativa, estes conhecimentos tornam-se significativos ao ponto de fazer com que a sua compreensão de si, dos outros e do universo que a/o rodeia seja aprimorada. Esta percepção ampliada da realidade despertará neste/a educando/a uma

inquietação positiva, uma atitude de inconformismo e o anseio por mudanças.

Diferente do operário entoadado nos versos de Cartola, esta pessoa saberá reconhecer o seu valor como trabalhador, como humano construtor da história. Diferente do capitão-do-mato, na gravura de Debret, este/a estudante, não se verá açoitando ou humilhando seus semelhantes ainda que chegue às camadas dirigentes da sociedade. Este/a jovem entenderá que há um grave problema social que precisa ser revolido quando se tem crianças e idosos desgastando suas poucas forças em atividades laborais insalubres, como na pintura social do Realismo. Inconformado/a, o/a estudante perceberá que a classe trabalhadora precisa se unir e, de alguma forma, lutar contra isso. Ele/a manterá viva a esperança de uma revolução trabalhadora e terá plena consciência da existência do trabalho exploratório e precário, como nas canções da Legião Urbana e nas obras construtivistas. Esta pessoa perceberá a injustiça nos privilégios daqueles que muitas vezes se escondem atrás de títulos de nobreza e da religião, enquanto outros laboram ardentemente para gerar-lhes riquezas, como nas iluminuras medievais.

Por fim, explanamos explicitamente que já não cabe mais dentro dos currículos e pedagogias o ensino metafísico, enciclopédico, descontextualizado, abstrato e desintegrado. A educação deve ser social, significativa e

contra-hegemônica. E sendo assim, ela não pode abrir mão da ludicidade, criatividade e da forma incomum de perceber o mundo que emanam das artes. Se o trabalho se faz necessário para a existência física, a arte se faz necessária para combater o embrutecimento espiritual que a alienação do trabalho causa.

## **8 INTEGRAR ARTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EXIGE CAUTELA**

Apesar da objetividade da proposta que apresentamos nesta singela obra, temos a consciência de que tratar do tema da integração do componente curricular Arte no contexto do Ensino Médio Integrado, tal qual aqui nos propomos, é um processo que precisa ser encarado com prudência e seriedade.

Tentamos desenvolver, por meio deste material, uma proposta ampla, que pudesse interligar o ensino de Arte ao mundo do trabalho, abordando o assunto de modo generalizado, de forma que a se encaixar em qualquer turma ou série, independente de qual seja o curso técnico integrado.

Reconhecemos, no entanto, que esta abordagem por si só não é capaz de resolver totalmente o problema da integração no EMI. Integrar é algo complexo, pois além da interdisciplinaridade e do diálogo entre os componentes, o ensino deve estar conectado à realidade e apresentá-la como uma totalidade formada por diversas partes

interligadas.

Assim, valendo-se de nossa experiência na arte-educação e na educação profissional, destacamos, dentre outros pontos, certas cautelas que se fazem necessárias ao pensar na integração da Arte no EMI.

**01)** A Arte ainda enfrenta muitos desafios para ser valorizada no contexto escolar. O ensino de Arte ainda é considerado inferior na hierarquia curricular, sendo um componente com carga horária reduzida a duas horas/aula por semana<sup>11</sup>. Não obstante, o imaginário social ainda mantém a Educação Artística dos anos 1970 como referência, mesmo com as mudanças significativas na concepção e prática do ensino de Arte a partir da LDB de 1996. Embora a Arte-educação promova o pensamento crítico, o senso estético humanizador e a criatividade necessária para o progresso sustentável das sociedades, os pais geralmente não se preocupam com o desempenho artístico de seus filhos na escola.

Diante disto, no EMI a integração entre Arte e EPT não deve ser tratada como distração, mas como uma forma de enriquecer a educação. A Arte pode ser divertida, mas não se limita a isso. O/A arte-educador/a deve atuar como divulgador/a do papel social da arte na formação humana. Acreditamos que, ao priorizar a integração, a ação artística deve ser devidamente valorizada para o componente

---

<sup>11</sup> Barbosa (2008)

alcançar o respeito que merece. Caso contrário, os professores e professoras de Arte continuaram considerados como dispensáveis, atendendo às demandas do senso comum sobre a arte na escola<sup>12</sup>.

**02)** A Arte já foi tratada como um apoio secundário para outras disciplinas e uma forma de preencher o tempo vago. Tentar integrá-la sem conhecê-la corretamente pode diminuir seu protagonismo e autonomia conquistados. O reconhecimento da Arte como componente independente na LDB foi apenas um pequeno passo na busca pelo respeito merecido<sup>13</sup>. O papel do/a arte-educador/a na EPT é fundamental para que a comunidade escolar possa compreender o reconhecimento da Arte como conhecimento libertador. Faz-se necessário que os/as estudantes também compreendam que a Arte não é um acessório obsoleto. A ação inteligente e empática do professor é essencial para tornar a Arte um ingrediente fundamental no crescimento individual e no comportamento social, contribuindo para a formação de trabalhadores/as que atuam em benefício do social.

**03)** O ensino de Arte na escola não tem como objetivo formar artistas, mas sim fomentar o senso estético, expressivo, sensível e consciente do sujeito frente à realidade<sup>14</sup>. A aula de arte é um momento privilegiado para

---

<sup>12</sup> Marques; Brazil (2014)

<sup>13</sup> Barbosa (2008).

<sup>14</sup> Duarte-Júnior (1994); Barbosa (2002).

o estudante entrar em contato com a produção artístico-cultural da humanidade e realizar atividades práticas que promovem a experimentação das linguagens artísticas.

Mediar entre o público e a obra é uma forma de ensinar arte, assim como apresentar objetos artísticos específicos também é uma maneira de educar através da arte. Sob a perspectiva da didática artística, o/a educador/a, ao mediar as obras, também envolve-se em um processo criativo, vivenciando momentos similares aos do artista em seu ateliê<sup>15</sup>.

No entanto, embora não prepare para uma profissão artística, a arte na escola permite que os alunos se relacionem com valores além daqueles que podem ser trocados por moedas e participem do mundo com o intento de obter o que não se pode vender ou comprar<sup>16</sup>. A essência da vida não é apenas a subsistência, mas também os prazeres espirituais que levam à plenitude da existência. Ao tratar do mundo do trabalho por meio da Arte, deve-se deixar evidente desde o começo que o artista também é um trabalhador e que independente do/da estudante querer ou não seguir carreira artística, ela ou ele tem direito a acessar a produção estético-cultural como bem espiritual.

**04)** Já houve experiências de interdisciplinaridade por meio de projetos integradores, especialmente na década de 1990, que foram prejudiciais para o ensino de Arte.

---

<sup>15</sup> Iavelberg (2003)

<sup>16</sup> Marques; Brazil (2014)

Nesse período os/as arte-educadores/as eram vistos/as como responsáveis por ornamentar a escola. É importante esclarecer que a Arte é autônoma e tem seu próprio valor. Assim, o papel atribuído à Arte como mera ornamentação é inaceitável na realidade atual. Deste modo, clamamos que a integração por meio de projetos deve valorizar igualmente cada componente e promover a integração eliminando a ideia de que a ornamentação é responsabilidade da Arte, pois isso desqualifica duas profissões ao mesmo tempo: arte-educadores e ornamentadores.

**05)** No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, integração não significa que a Arte deva diluir-se e se concentrar exclusivamente nos objetivos do curso técnico-profissional e dos outros componentes, negligenciando seus objetivos específicos. Esses objetivos incluem o desenvolvimento do senso estético, a consciência da importância da arte na história humana, a capacidade de reconhecer materiais e linguagens artísticas, além do entendimento de que a arte não está separada da realidade objetiva. Em nossa abordagem neste livro, buscamos o cuidado de deixar evidente aos leitores que a Arte é autônoma. Sua forma de abordar o mundo do trabalho não deve ser confundida com a instrumentalização do componente curricular visando um objetivo final que seja alheio aos objetivos da arte-educação.

**06)** É um erro supervalorizar apenas a História da Arte no currículo do ensino médio, priorizando a teoria em

prejuízo da prática artística<sup>17</sup>. Esse erro se torna mais evidente ainda no EMI. É imperativo fazer uso de uma pedagogia que contemple também o refletir e, acima de tudo, o fazer arte, já que se está num contexto que deve valorizar a *práxis*, isto é, pensar e agir. O trabalho produtivo é fundamental para a formação da personalidade do/a estudante, pois permite que o indivíduo utilize suas mãos, corpo e mente para produzir de forma real, concreta. Da mesma forma, as artes também devem contribuir para a formação de mentes e corações, por meio do uso ativo da inteligência criadora e do modelo experimental de amadurecimento da razão<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Schlichta (2009)

<sup>18</sup> Fernandes (1989)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU “AS MEMÓRIAS DE UMA IDEIA)**

Tudo tem uma história e muitas vezes a história é resguardada pela memória. Assim, consideramos prudente encerrar este livro pelo começo... o começo de sua concepção. A memória de uma ideia.

A proposta apresentada nesta obra surgiu de modo espontâneo, em uma troca de mensagens entre orientando e orientador: “Professor, eu estava aqui ouvindo uma música e tive uma ideia para um produto educacional em que...”. De fato, apesar de simples, era uma ideia empolgante. Ouvir uma música cujo tema era o trabalho levou ao pensamento de que existem diversas outras obras de arte que têm como tema o mundo do trabalho. E se algumas delas fossem reunidas em um texto ou livro que pudesse ser utilizado por arte-educadores/as que lecionam no ensino médio integrado à educação profissional? Seria uma forma diferente de aproximar os educandos de uma realidade para a qual estavam se preparando.

No entanto, após a empolgação inicial, logo percebeu-se que, por mais simples que a ideia fosse, sua organização não seria assim tão fácil. Mas, naquele momento, no início da turma de mestrado, os ânimos de um e outro estavam altos. Da referida troca de mensagens até brotou um gérmen: “Escrevamos um artigo sobre isso!”, disse o orientador. O tal artigo foi escrito dentro de três ou quatro dias e imediatamente revisado e submetido, tal era o êxtase que a ideia gerara.

Mas, eis que chega o momento de realmente desenvolver a concepção e ampliá-la para que ela viesse a se concretizar de fato e mostrar-se verdadeiramente viável. É então que iniciam-se as dificuldades. Tratar a complexidade do mundo do trabalho por meio de manifestações artísticas é um grande desafio. Fazê-lo pensando na educação básica pública, é ainda mais complicado. Focar esta estratégia para ajudar a amenizar um problema pertinente de uma modalidade da educação profissional e tecnológica, não é algo menos dispendioso.

Com tudo isso em questão, a animação original começou a diluir-se e o brilho dos olhos pela ideia de representar o mundo do trabalho por meio da arte, a apagar-se. Na verdade, a ideia estava ali, surgindo incômoda em uma noite mal dormida, em um folhear de livros de História da Arte, em uma releitura do Projeto de Pesquisa...

As disciplinas presenciais do mestrado foram se encerrando, o Projeto foi qualificado, a dissertação foi se formando, outros artigos foram escritos, mas nada de dar andamento ao Produto Educacional. E nesse ínterim se passa um ano e neste tempo, vem a resposta da revista científica: “seu artigo foi publicado”<sup>19</sup>. Este evento desperta no orientando um sentimento que pavimenta vias duplas: uma que leva ao resgate da sensação de que a ideia era realmente boa. Outra é uma estrada soturna, que amplia a amargura de muito pouco ter sido desenvolvido do Produto Educacional até então.

Daí recorre-se às mensagens novamente: “Professor, o Produto Educacional está parado há uns tempos. Não consigo desenvolvê-lo!”. O orientador, no auge de sua experiência e sabedoria, toma a única atitude que poderia resolver este paradigma: marca um café. No encontro, por meio de uma conversa tranquila de pouco mais de uma hora, as ideias fluem, confluem e se expandem tão naturalmente que parece que sempre estiveram ali naquela mesa, esperando para ser levadas consigo.

Talvez porque tratava-se de algo relacionado à arte. A arte, apesar de gostar de ser levada à sério, parece não gostar de ser obrigação, de ser encarada com frieza científica, de estar a mercê do rigor acadêmico. Ela é

---

<sup>19</sup> O referido artigo está disponível em:  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/23783>.

natural, dinâmica, sensível. Foi preciso um Doutor em outra área vir lembrar isso a um arte-educador. A arte precisava tomar um café, ouvir uma música popular amapaense e levitar sobre uma conversa tranquila. Tranquila, mas não descompromissada. Porque foi a partir daquele café, numa calorosa tarde nortista que surgiram as concatenações que amarraram as ideias que estavam soltas neste livro.

Com a consciência de que sua abordagem é limitada pela imensidão da abrangência do tema, “O mundo do trabalho por meio da Arte” simboliza-nos a coragem de aproximar dois campos de ação humana que o senso comum julga sempre tão distantes. O trabalho está sempre associado ao “lado sério da vida”, promovendo a subsistência e a dignidade. A arte parece sempre estar “do outro lado”: é diversão, luxo, requinte, leveza, prazer estético. A ideia que embasa esta obra nunca foi esta compartilhada pela concepção popular.

Para nós, arte e trabalho são encarados como partes de uma mesma totalidade: a realidade objetiva. A linhaça usada na indústria alimentícia é a mesma utilizada para a produção da tinta a óleo do artista plástico. A máquina fotográfica do fotógrafo de casamentos é a mesma com que a fotografia artística é executada. O palco em que a mais importante bailarina se apresenta foi construído por uns trabalhadores e projetado por outros. A dança, em um

sentido amplo, é o próprio trabalho da bailarina. Nada está desconectado.

A vida é o terreno onde o trabalho e a arte se desenvolvem. Vimos, na introdução que o trabalho é a modificação da natureza para adaptá-la à vida humana e que a arte provém do trabalho. Não há saberes desconexos, nem conhecimentos alheios uns aos outros. Da mesma forma, não se pode pensar na educação como algo abstrato, distante da vida real. A escola, se ainda não é, deve imediatamente se tornar o lugar de aprendizados significativos, o lugar da formação humana, e ao estar baseada na vida, deve ser o lugar do trabalho e da arte.

Foi este pensamento que desde o início formatou este livro: a realidade da existência é uma só, então é possível entender uma ação humana pelo olhar de outra, neste caso, o trabalho pelo olhar da arte. E sim, é possível fazê-lo para a educação básica pública. Na escola do trabalho, além de possível, é necessário. Leia-se sem um encargo autoritário e sim com um sentido de sensatez: na educação profissional, é uma obrigação tomar o trabalho como princípio educativo. Esperamos que aceitem esta singela obra como uma alternativa para tal nas aulas de Arte.

Os autores.

## **SOBRE OS AUTORES**

Edvaldo Carvalho é licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP (2010) e MBA em História da Arte pela Universidade Estácio de Sá - UNESA (2018). Atua como professor de Arte na rede estadual de ensino do Estado do Amapá desde 2013. Como escritor amador, é autor dos livros "Jesus na História da Arte" e "Arte Moderna: Uma introdução" (ambos publicados pelo Clube dos Autores) e de artigos especializados para a Revista DasArtes. Está cursando o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal do Amapá - IFAP (2023- atualmente), donde provém a presente obra. No mestrado, Carvalho é orientado por Argemiro Bastos, Doutor em Biodiversidade e Biotecnologia. Bastos é docente de Física do IFAP – campus Macapá, onde além do ProfEPT atua no Programa de Pós-Graduação de doutorado da Rede Bionorte. É ainda líder do Grupo de Pesquisa em Modelagem Aplicada ao Ensino de Ciências (GMAEC) e Membro da Sociedade Brasileira de Física (SBF). Atua nas áreas de Formação de professores de Física, Modelagem Ambiental e Educação Ambiental. É também membro do conselho editorial de vários periódicos científicos, além de revisor de outros periódicos científicos nacionais e internacionais e agências de fomento.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Vinícolas devem pagar até R\$ 7 milhões por caso de trabalho escravo no RS.** Disponível em:  
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2023-03/vincolas-devem-pagar-r-7-milhoes-por-caso-de-trabalho-escravo-no-rs>  
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2023-03/vincolas-devem-pagar-r-7-milhoes-por-caso-de-trabalho-escravo-no-rs>. Acesso em 18 ago. 2024.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BILAC, Olavo Brás Martins. **Antologia Poética.** Porto Alegre: L&PM, 2015.
- CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I; LIMA, J. **Dicionário da educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, p. 408-415, 2009. Disponível em:  
<http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-profissional-em-saude-segunda-edicao-revista-e-ampliada>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Porque arte-educação?** São Paulo: Papirus, 1994.
- FARTHING, Stephen. **Tudo Sobre Arte.** Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2009, v. 7, p. 67-82. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>. *Epub*. Acesso em: 24 ago. 2023.

GOMBRICH, Ernest H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. o princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ática, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação**: há um lugar para a Arte no Ensino Médio? Curitiba: Aymará, 2009.

SELBACH, Simone; CAREGNATO, Lucas; PERUZZO, Maicon Douglas; TURELLA, Cátia Elisa; PANIZ, Diana; MENEGHEL, Renata. **Arte como didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Marcelo Cândido da. **História Medieval**. São Paulo: Contexto, 2021.

## Índice Remissivo de Figuras

1. **Figura 1** – Iluminura medieval - trabalho camponês durante o feudalismo. Disponível em: [https://www.irishphotoarchive.ie/gallery-image/France-Tres-Riches-Heures-du-Duc-de-Berry-1416-AD/G0000SVKCBw6\\_jY/I000015DtWYUjOes/C0000OQ\\_C5UxE8nI/](https://www.irishphotoarchive.ie/gallery-image/France-Tres-Riches-Heures-du-Duc-de-Berry-1416-AD/G0000SVKCBw6_jY/I000015DtWYUjOes/C0000OQ_C5UxE8nI/). (Página 15)
2. **Figura 2** - Ilustração medieval - homens colhendo trigo com foice. Página de calendário de agosto do Saltério da Rainha Maria. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reeve\\_and\\_Serfs.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reeve_and_Serfs.jpg). (Página 16)
3. **Figura 3** - "Operários" - Tarsila do Amaral (1933). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Oper%C3%A1rios#/media/Ficheiro:Operarios.jpg>. (Página 20)
4. **Figura 4** - Litografia construtivista soviética (1931) – Valentina Kulagina. Disponível em: <https://www.tonyscanlonposters.com/posters/valentina-kulagina/>. (Página 22)
5. **Figura 5** - Cartaz soviético em homenagem ao 1º de maio (1920) - Dmitry Moor. Disponível em: <https://lucillelucassgallery.com/artworks/four-russian-propaganda-posters-from-the-1920s/>. (Página 23)
6. **Figura 6** - Mulheres peneirando, pintura de Gustave Courbet. <sup>1</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Gustave\\_Courbet#/media/Ficheiro:Gustave\\_Courbet\\_014.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gustave_Courbet#/media/Ficheiro:Gustave_Courbet_014.jpg). (Página 31)
7. **Figura 7** - Os plantadores de batata - Jean-Francois Millet. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Fran%C3%A7ois\\_Millet#/media/Ficheiro:Jean-Fran%C3%A7ois\\_Millet\\_-\\_Potato\\_Planters\\_-\\_Google\\_Art\\_Project.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Fran%C3%A7ois_Millet#/media/Ficheiro:Jean-Fran%C3%A7ois_Millet_-_Potato_Planters_-_Google_Art_Project.jpg). (Página 31)
8. **Figura 8** - Pobres trabalhando numa mina de carvão exaurida - Nikolai Kasatkin. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Nikolay\\_Kasatkin](https://en.wikipedia.org/wiki/Nikolay_Kasatkin). (Página 32)
9. **Figura 9** - Ciclope moderno ou Moinho de Ferro, pintura de Adolph Menzel. Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Adolph\\_Menzel\\_-\\_Eisenwalzwerk\\_-\\_Google\\_Art\\_Project.jpg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Adolph_Menzel_-_Eisenwalzwerk_-_Google_Art_Project.jpg). (Página 32)

10. **Figura 10** - Gravura de Debret mostrando uma pessoa escravizada sendo cruelmente açoitada (século XIX) Disponível em:  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Baptiste\\_Debret#/media/Ficheiro:Slavery\\_in\\_Brazil,\\_by\\_Jean-Baptiste\\_Debret\\_\(1768-1848\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Baptiste_Debret#/media/Ficheiro:Slavery_in_Brazil,_by_Jean-Baptiste_Debret_(1768-1848).jpg). (Página 38)
11. **Figura 11** - Gravura de Debret mostrando um escravizado açoitando outros escravizados (Século XIX). Disponível em:  
<https://www.cartacapital.com.br/editorial/o-capataz-vestiu-farda/>. (Página 39)
12. **Figura 12** - Charge de Bennet, releitura de Debret em crítica ao uso de mão de obra análoga à escravidão (2023). Disponível em:  
<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1756563739458970-charges-fevereiro-de-2023>. (Página 38)
13. **Figura 13** - Charges da série "Os Empreendedores" - Toni D'Agostinho. Disponível em:  
<https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/download/281/138>. (Página 40)
14. **Figura 14** - Charge "Capital x Trabalho" - André Dahmer. Disponível em:  
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=985012736313953&set=a.237535061061728>. (Página 41)
15. **Figura 15** - Charge "Deus ajuda quem cedo madruga" - Adão Iturusgarai. Disponível em:  
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=827104088981489&set=a.276780404013863>. (Página 41)
16. **Figura 16** - Obra de Sako Asko retratando a ansiedade como enfermidade laboral da atualidade. Disponível em:  
<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=644112867851197&id=100067574680799&set=a.354569450138875>. (Página 48)
17. **Figura 17** - Cartoon de Ishmaev Sergey - o impacto ético da Inteligência Artificial na criação artística (2022). Disponível em:  
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1400676114110101&set=gm.1295199287778707&idorvanity=622482131717096>. (Página 50)

As letras de música citadas nesta obra estão disponíveis no site <https://www.letras.mus.br/>

Olá, caro leitor. Queremos o seu *feedback* com críticas, opiniões ou sugestões acerca deste livro. Por gentileza, acesse o link abaixo ou escaneie o QR Code e preencha o formulário (leva menos de 5 minutos) e ajude-nos a melhorar e conhecer a relevância desta obra. Agradecemos sua colaboração!

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScnscqary5NZjSt-akkQmPXxMAc5GR5EHAAJqDxxveDN7UGog/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScnscqary5NZjSt-akkQmPXxMAc5GR5EHAAJqDxxveDN7UGog/viewform?usp=sf_link).

