

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO  
MINTER UFES/IFES**

**ELIO FRANCISCO SANT'ANA**

**PRÁTICAS ARTÍSTICO-CULTURAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: UM OLHAR A PARTIR DO IFES – CAMPUS VITÓRIA**

**VITÓRIA  
2013**

ELIO FRANCISCO SANT'ANA

**PRÁTICAS ARTÍSTICO-CULTURAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: UM OLHAR A PARTIR DO IFES – CAMPUS VITÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. César Pereira Cola.

**VITÓRIA**

**2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

S232p Sant'Ana, Elio Francisco, 1960-  
Práticas artístico-culturais no contexto da educação  
profissional : um olhar à partir do IFES – campus Vitória. / Elio  
Francisco Sant'Ana. – 2013.  
97 f. : il.

Orientador: César Pereira Cola.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículos. 2. Educação – Cultura social. 3. Ensino  
profissional. I. Cola, César Pereira, 1956-. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ELIO FRANCISCO SANT'ANA**

***PRÁTICAS ARTÍSTICO- CULTURAIS NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR A PARTIR DO  
IFES- CAMPUS VITÓRIA.***

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 20 de Dezembro de 2013

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Professor César Pereira Cola**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

  
\_\_\_\_\_  
**Professor Doutor Hiran Pinel**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

  
\_\_\_\_\_  
**Professor Doutor Antônio Henrique Pinto**  
**Instituto Federal do Espírito Santo**

  
\_\_\_\_\_  
**Professor Doutor Rogério Drago**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

Dedico essa dissertação aos meus filhos, Ellen e Vinícius, pelo amor e pelo carinho com os quais me têm agraciado.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela força e pela vida que me tem propiciado viver.

À minha família pela aceitação de minhas ausências.

Ao meu orientador pelos ensinamentos, paciência e compreensão nos momentos difíceis.

Aos membros da banca pela participação.

Ao IFES pela oportunidade de participar deste curso de qualificação.

À PMV por facilitar a minha participação neste curso de qualificação.

Aos colegas do IFES pelo apoio e pelo carinho dedicados.

Ao professor Dr. Marco Antonio Leite Quadros pela confiança e pelo apoio a mim dedicados.

Muito Obrigado!

## RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de problematizar, a partir dos acontecimentos das práticas culturais e artísticas, a produção dos saberes-fazer-poderes e das subjetividades dos sujeitos inseridos no contexto do ensino e da formação profissional, no espaço educativo do IFES. Para isso, busca compreender como esses indivíduos ressignificam suas vivências cotidianas, tendo em vista as diversas possibilidades de expansão da vida que são constantemente inventadas e reinventadas na tecitura cotidiana das experiências vividas. Para se compreender o significado, o papel do currículo no contexto educacional, é preciso que se conheça os caminhos trilhados nas composições curriculares do IFES, bem como a aproximação do pesquisador das práticas artísticas vividas na instituição. Busca-se, com o discurso do currículo, e com a perspectiva da produção de um novo senso comum emancipatório de Boaventura de Souza Santos, compreender e dar consistência a essas práticas artístico-culturais que se evidenciam no espaço-tempo da formação profissional do IFES, como práticas de si, que potencializam o desejo e a necessidade dos indivíduos de ampliar suas capacidades cognitivas em torno de um vir a ser mais humano. O currículo é investigado e esclarecido segundo autores como Santos (2010), Silva (2005), Bobbit, Dewey, Giroux e Taylor (apud SILVA, 2005), Damásio (2007), Oliveira (2009).

**Palavras-chave:** Currículo; Práticas artístico-culturais; Educação Profissional.

## ABSTRACT

This research aims to discuss cultural and artistic practices that took place in the context of professional teaching at Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). To reach this objective the study tries to understand how these students and teachers understand their daily performances, specially looking after the way they deal on different situations that occur along their livings. To discuss and comprehend the meaning of curriculum in educational context it is necessary to know and understand how choices in terms of this curriculum were made, as well as an approximation of the researcher with the reality of school practices he is dealing with. With these curriculum discussions, the study tries to prioritize different meanings that art and culture can promote in professional education. It tries to discuss and develop the idea of Boaventur\aa de Souza Santos about a new emancipatory commun sense comprehension. Art and culture were studied as possibilities to bring deep influences in cognitive habilities. The research tries to discuss theories found in the work of authors as Santos (2010), Silva (2005), Bobbit, Dewey, Giroux e Taylor (apud SILVA, 2005), Damásio (2007), Oliveira (2009).

**Keywords:** Curriculum; Artistic and cultural practices; Professional Education.



## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Mural de divulgação da Orquestra localizado na entrada da sala de música.....	46
Foto 2 – Momento de apresentação da Orquestra Pop & Jazz no teatro do IFES (arquivo IFES).....	47
Foto 3 - Maestro Célio dialoga com músicos do grupo sobre os preparativos para apresentação da Orquestra na sala de música.....	48
Foto 4 - Alunos da comunidade participando das oficinas de música do IFES.....	49
Foto 5 – Integrante da Orquestra chegando para participar dos ensaios do grupo..	50
Foto 6 – Maestro Célio Paula em sala de aula, ensinando teoria musical para alunos da instituição.....	52
Foto 7 – Banda de música da ETFES participando de Campeonato Nacional de Bandas e Fanfarras.....	55
Foto 8 – Desfile da Banda de Música da ETFES.....	55
Foto 9 – Sala de ensaios da Orquestra.....	61
Foto 10 – Maestro Célio Paula à frente da orquestra em Ouro Preto, M.G.....	62
Foto 11 – Orquestra Pop & Jazz no festival de Inverno de Mariana, MG.....	63

Foto 12 – Professor Célio Paula recebendo o apoio do atual Reitor do IFES professor Dênio Rebelo Arantes e do Ex Diretor Geral da instituição, professor Jadir José Pella.....	63
Foto 13 - Alunos do IFES e membros da comunidade participando da oficina de música na oficina.....	64
Foto 14 – A parceria que deu certo. Maestro Heraldo Silva Filho e o Maestro Célio Paula mostram como se faz educação de qualidade.....	65
Foto 15 - Professor Jadir José Pella, Ex Diretor Geral do IFES e atual Secretário Estadual de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo homenageia o professor Célio Paula e o Maestro Heraldo filho pelo trabalho que desenvolvem na instituição.....	66
Foto 16 - Maestro Heraldo Filho em preparação para receber os alunos na oficina de canto.....	67
Foto 17 – Registro dos acontecimentos. Participação do Camerata no evento cultural “Canta Brasil” em São Lourenço – MG. (foto dos arquivos do maestro Heraldo Silva Filho).....	68
Foto 18 – Coral Camerata se apresentando no Festival Unicanto de coros em Londrina PR.....	68
Foto 19 – Alunos do IFES se apresentam em festival de coro no Paraná.....	69
Foto 20 – Momento de preparação e descontração do Camerata para se apresentar no festiva, no Paraná.....	69
Foto 21 – Coral Camerata em apresentação na comemoração de lançamento do selo dos seus dez anos.....	71

Foto 22 – Cartaz posicionado na entrada da Biblioteca do IFES.....	76
Foto 23 – A comunicação por meio da representação corporal. Um recurso explorado pela professora de Artes nas turmas do ensino técnico.....	76
Foto 24 – Alunos do Curso Técnico de Estradas em atividades expressivo – corporal na sala de artes.....	77
Foto 25 – Momentos de estudo na biblioteca. Espaço onde a compenetração e o silêncio são privilegiados.....	78
Foto 26 – Professora de artes orienta os grupos quanto à apresentação dos trabalhos.....	78
Foto 27 – Grupo de alunos se organizando para apresentação dos trabalhos.....	79
Foto 28 –Atividade dos grupos na aula de Artes. Comunicando através de gestos os diferentes momentos da história da arte.....	79
Foto 29 – Professora de artes do IFES acompanha e avalia as apresentações dos trabalhos dos alunos.....	80
Foto 30 – Explorando outras formas de conhecimento a partir da comunicação gestual e visual. Alunos do curso deTécnico de Estradas em apresentação de trabalho nas aulas de artes.....	81
Foto 31 – Alunos utilizando a sala de informática da biblioteca para pesquisas e realização de trabalhos escolares.....	82

Foto 32 – Espaço de difusão da racionalidade epistemológica moderna.....83

Foto 33 – Aluno sendo acompanhado por monitor na sala de informática da biblioteca.....83

Foto 34 – Alunos do IFES realizando pesquisas na biblioteca da escola.....84

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>3 CULTURA E EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE TARDIA .....</b>	<b>21</b>
<b>4 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>26</b>
4.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	26
4.2 ESTUDO DAS TEORIAS CURRICULARES .....	28
4.2.1 As teorias críticas e o currículo .....	32
4.2.2 As teorias curriculares pós-críticas.....	37
4.2.3 As visões de multiculturalismo no currículo .....	39
4.2.4 A concepção do currículo em rede.....	41
<b>5 MAPEANDO OS ACONTECIMENTOS E AS IMPRESSÕES DOS EDUCADORES ENVOLVIDOS.....</b>	<b>45</b>
5.1 CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS ARTÍSTICO-CULTURAIS NA ESCOLA .....	45
5.1.1 A Orquestra Pop & Jazz: breve histórico.....	46
5.1.2 A oficina de música do IFES.....	48
5.1.3 A banda de música da ETFES.....	51
5.1.4 A Orquestra Pop & Jazz como veículo de difusão cultural do IFES.....	59
5.1.5 Os corais IFES: breve histórico.....	66
5.2 DIALOGANDO COM OS SABERES-PODERES E O CONHECIMENTO.....	73

<b>6 O PAPEL DAS PRÁTICAS CULTURAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>84</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>

# 1 APRESENTAÇÃO

A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia por um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que pareçam utópicas em todos os tempos e lugares exceto naqueles em que ocorreram efetivamente.

Boaventura de Souza Santos

Nas últimas décadas, a educação profissional no Brasil tem se caracterizado por uma modalidade de ensino voltada para a formação de mão de obra para atender exclusivamente o mercado de trabalho, seguindo as tendências de industrialização do país, e atreladas aos interesses econômicos da lógica do capital, onde se constata, de acordo com Antunes,

[...] uma mudança qualitativa, dada, por um lado, pelo peso crescente da sua dimensão mais qualificada, do trabalho multifuncional, do operário apto a operar com máquinas informatizadas, da objetivação de atividades cerebrais (Lojkine, 1995). Por outro lado, pela intensificação levada ao limite das formas de exploração do trabalho, presentes e em expansão no novo proletariado, no subproletariado industrial e de serviços, no enorme leque de trabalhadores que são explorados crescentemente pelo capital, não só nos países subordinados, mas no próprio coração do sistema capitalista. (ANTUNES, 2002, p. 44-45)

Assim, temos observado uma intensa tecnologização do ensino, não só do ensino profissional, mas também nas diversas outras modalidades de ensino.

Convém observar que, no Brasil, o ensino profissional tem suas raízes historicamente vinculadas ao atendimento de crianças e jovens desvalidos da sorte e, tendo como princípio norteador, a erradicação da mendicância, sendo destinado portanto a atender crianças órfãs, pobres e desvalidas, em que se priorizava o ensino de ofícios, associados ou não ao ensino de primeiras letras (VEIGA, 2007). Desse modo, ao longo do século XX, as políticas destinadas à educação profissionalizante

seguiram o rumo do projeto para a construção de um país industrializado, na perspectiva do desenvolvimento de uma indústria nacional, segundo Vera Santos (2010). Ainda segundo a autora, observamos que

A partir da década de 1930, quando o país optou definitivamente pela substituição do modelo agroexportador, então superado pelos novos padrões internacionais do sistema capitalista e pelos novos arranjos políticos internacionais, as instituições educacionais de ensino profissional ganharam gradativamente maior relevância dentro das políticas públicas do governo federal, o que resultou na incorporação, pela sociedade, das antigas Escolas de Aprendizes Artífices como padrão por excelência de formação profissional. Isso tornou possível a construção de uma identidade pública positiva para as ações do governo em favor do desenvolvimento industrial, entrelaçando as categorias educação e trabalho. (SANTOS, 2010, p. 12).

Observamos que ao serem entrelaçadas essas duas categorias, educação e trabalho, procedimento típico da racionalidade instrumental moderna, a sociedade brasileira dá um salto gigantesco em direção ao alargamento do fosso abissal que separa os colonizados dos colonizadores, os ricos dos pobres, os negros dos brancos e conseqüentemente, reforçando as atitudes excludentes das elites dominantes em relação às minorias marginalizadas e fortalecendo assim, a dualidade característica da racionalidade moderna. Essa racionalidade, pautada no colonialismo que, dentre as suas várias formas de dominação, se caracterizou também pela dominação epistemológica, que se apresenta como “[...] uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade” (SANTOS, 2010, p.11). Essa, tem se constituído em uma característica marcante no cenário do espaço educativo da educação profissional, que tem seu objetivo principal, focado na reprodução do *status quo* e da defesa do pensamento hegemônico moderno.

Entendemos que é no enfrentamento dessa racionalidade epistemológica dominante, que suprimiu os muitos saberes dos colonizados, que vamos poder dar visibilidade a esses saberes, ampliar a participação e garantir (Santos, 2010) a inserção de um diálogo horizontal entre saberes, que se materializa em uma ecologia



de saberes, que se constituiria em uma alternativa epistemológica que o autor classifica como Epistemologias do sul.

Nessa perspectiva, entendemos que a educação nos dias atuais, não pode prescindir do seu contexto social, uma vez que, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha Arendt, (2005).

Todo processo educativo só tem sentido se relacionado ao seu contexto maior, tendo em vista que,

Num contexto de reordenamento social das profissões, em que assistimos a um processo no qual a qualificação se eleva e se intensifica ao mesmo tempo em que os salários caem e o status profissional se esvai (como no caso de médicos, professores, diversas especializações na engenharia, etc.), faz-se necessário o acionamento de mecanismos de complementação de renda e de busca de alternativas profissionais que cada vez mais passam pela descoberta de nichos de mercado e pelo auto-emprego ou pelo exercício de profissões liberais fora das estruturas formais existente. Este é um processo que atinge hoje todas as faixas etárias e um número crescente de profissões, mas que, no momento, atinge duramente jovens e velhos, além de pessoas de “meia idade” que não lograram adaptar-se às novas condições de trabalho no interior das instituições (PAIVA, 2002, p. 52).

Assim, percebemos que uma formação que prioriza apenas os conhecimentos técnicos já não atende às demandas de conhecimento dos indivíduos na sociedade contemporânea.

É preciso instituir uma nova racionalidade, dentro dos espaços de formação do IFES, tendo em vista que, conforme nos ensina Santos, (2010), as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais.

Nessa ótica, compreendemos que o Instituto Federal de Educação do Espírito Santo constitui-se em um espaço privilegiado para potencializar a coexistência harmônica entre a cultura científica, a cultura de massa e a cultura popular, na busca de se construir novos saberes, novas instituições e novas subjetividades. Conforme Morin, a escola deve trabalhar na busca do fortalecimento dos mecanismos que

movem a aptidão do espírito dos indivíduos a contextualizar e globalizar os conhecimentos pois,

todos os problemas a serem encontrados pelos cidadãos [...] necessitarão, cada vez mais, de uma passarela permanente levando os saberes particulares ao conhecimento global. É a regressão da aptidão para apreender os problemas fundamentais e globais que deve incitar-nos à regeneração de uma cultura que não se limite mais às humanidades clássicas, mas que seja constitutiva de novas humanidades, baseadas no enriquecimento mútuo da cultura tradicional e da cultura científica (MORIN, 2001, p. 21).

Portanto, podemos afirmar que é na valorização e na ampliação dos espaços-tempos das práticas artístico-culturais que construiremos uma concepção de educação pautada na valorização dos indivíduos enquanto seres humanos em constante processo de construção. Afinal,

A concepção da educação como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura contribuindo para a superação de suas negatividades e afirmação de suas positivities na busca da construção da humanidade do ser humano, de todos os seres humanos em todos os quadrantes da Terra pode ajudar. Inclusive, concretizando essa concepção por meios de processos e experiências de ressocialização (reconhecimento e reinvenção), orientados a aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas dos sujeitos populares mediante a recuperação e recriação de valores, a produção, apropriação e aplicação de conhecimentos que permitam o desenvolvimento de propostas mobilizadoras, se me apresenta com um alto potencial intelectual e prático. (SOUZA, 2009, p. 15)

Assim, compreendemos como de fundamental importância, o fato de a escola disponibilizar aos seus alunos, espaços de divulgação de outros saberes que perpassam a sociedade, tais como os processos de construção e de socialização da cultura, tanto local como global, tendo em vista que as práticas culturais, conforme nos esclarece Giroux,

[...] são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervirem na formação de suas próprias subjetividades, a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX, 1994, p.95).

Compreendemos, assim, que os currículos do ensino profissionalizante não devem se resumir apenas em transmitir o saber técnico-instrumental que, descontextualizado de seu local de produção, mais aliena que instrui. Devemos garantir assim, que a escola assuma o seu papel, que não se resume apenas em transmitir conhecimentos instrumentalizadores da formação profissional, mas também de formação de cidadãos críticos, participantes ativos nas decisões coletivas e na edificação de uma sociedade verdadeiramente democrática. É neste sentido que defendemos que a escola deve tomar o fazer artístico como facilitador da aprendizagem inventiva e como gerador de alternativas de subjetivação não normatizadoras e, conseqüentemente, potencializadas e potencializadoras da vida como obra de arte (MARCONDES, 2008). Deste modo, estaremos propiciando à escola, oportunidades para que ela desenvolva um fazer educativo que viabilize a compreensão das possibilidades de se instituir práticas de constituição de sujeitos autônomos.

## 2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Transitando por esse espaço educativo da educação profissional no IFES-Vitória, onde, por muitos anos convivemos com uma forte predominância de uma prática educativa orientada a partir da racionalidade técnica instrumental, e tendo o privilégio de conviver com as diversas práticas cotidianas dos fazeres artísticos e culturais nesse ambiente, senti-me tentado a buscar compreender, mais aprofundadamente, os sentidos e as contribuições dessas práticas artístico-culturais no âmbito desse contexto educacional, elegendo-as como meu objeto de pesquisa. Assim, os motivos que me movem nessa direção, estão baseados em minhas vivências cotidianas no espaço educativo do IFES, onde venho atuando por aproximadamente vinte e seis anos como servidor desta instituição. Nesse período, tive a oportunidade de atuar primeiramente como Assistente em Administração, onde atuei na coordenação de ensino, na função de inspetor de alunos. Naquele momento, obtive uma experiência riquíssima no acompanhamento diário do cotidiano dos atores e colaboradores da instituição, assim como, dos acontecimentos vividos na escola, por parte tanto dos alunos como dos professores, onde pude conviver de forma mais aproximada com o dia a dia dos fazeres-poderes-saberes articulados no contexto dessa instituição de ensino. Posteriormente, tive a oportunidade de atuar na Coordenação Pedagógica em conjunto com outros(as) colegas pedagogos, onde tínhamos a incumbência de fazer o acompanhamento didático-pedagógico das atividades relacionadas aos cursos Técnicos de Agrimensura e Estradas, dentre outros desenvolvidos pela escola naquele espaço-tempo educativo.

Atualmente, encontro-me lotado no Campus Serra, onde trabalho na Coordenação de Apoio ao Ensino, com suporte técnico à gestão de ensino. Nesse campus, são ofertados cursos Técnicos Pós-médios nas áreas de automação industrial, e de informática, assim como, cursos de graduação e também, cursos

superiores de tecnologia na área de informática, que são atualmente ofertados na modalidade à distância. Paralelamente, ocupo o cargo efetivo de Professor de Língua Portuguesa na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória, onde atuo na Educação Básica, ministrando aulas de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Maria Stella de Novaes”, durante o período matutino.

A partir dessas experiências profissionais que tenho acumulado e de minhas vivências cotidianas em sala de aula, na rede de ensino de Vitória, trabalhando com crianças e jovens oriundos de comunidades carentes e também de diversos níveis sociais, tenho observado que a participação efetiva em atividades artísticas, assim como nas práticas culturais que são oportunizadas a esses alunos no dia a dia de suas vidas escolares, são de extrema importância para eles, pois contribuem significativamente para a ressignificação e consolidação dos saberes e dos conteúdos que são desenvolvidos e trabalhados na escola. Essas oportunidades de contato com a cultura têm favorecido a esses indivíduos, uma otimização de sua capacidade de expressar-se através da arte e também de criar representações que desenvolvem o raciocínio abstrato e potencializam a apropriação do ato de conhecer.

Nos espaços educativos destinados à formação profissional, como no caso do IFES, essa realidade não é diferente, pois a participação do aluno nas oficinas de música, de teatro e outras atividades culturais permite a ele uma compreensão maior do seu papel como cidadão no mundo, ressignificando assim os propósitos de sua permanência na escola e de sua participação na vida e no mundo do trabalho, para o qual vem sendo direcionado.

No contexto da educação profissional, onde o predomínio da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia tem se destacado e colonizado as demais racionalidades, as diversas outras formas de conhecer, faz-se necessário

salientar o enfoque que vem sendo dado a essas outras racionalidades numa perspectiva crítica-renovada, onde:

[...] há o desejo expresso de incentivar a racionalidade estético-expressiva, a racionalidade moral-prática da ética, bem como o princípio de comunidade, para a produção de um novo conhecimento, de um novo senso comum.

[...].

Assim, este é um momento para visualizar, na sociedade, em particular na Educação, a presença dessas racionalidades e outras formas de conhecimento, até então, desconsideradas, como os saberes do senso comum, os saberes advindos das experiências práticas. (CEVIDANE, 2009, p. 21)

Assim temos que, diante do momento de transição paradigmática em que vivemos, onde a transglobalização do mundo contemporâneo nos coloca diante da necessidade de construir novos mapas da realidade educativa em que vivemos, não devemos perder de vista que

A adequada articulação de uma sólida visão humanística com os processos de desenvolvimento científico e tecnológico amplia o campo da consciência e das práticas políticas, como parte de um exercício profissional relacionado a práticas cidadãs e conseqüente compromisso com demandas sociais (ForGRAD, 2004, apud CEVIDANE, 2009, p.25)

Daí aferirmos que o ato educativo, nos espaços de formação profissional, não deve se restringir à profissionalização técnica apenas, mas sim, conforme nos ensina Cevidane (2009, p.26),

[...] possibilitar a leitura e a ação crítica dos seus fundamentos, procurando um equilíbrio entre sua vocação técnico-científica e humanizadora, em que problemas éticos e/ou políticos não sejam considerados, apenas, problemas técnicos.

### 3 CULTURA E EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE TARDIA

Souza Santos nos ensina que a vivência, a convivência e a sobrevivência no cotidiano das instituições de ensino, nos coloca de frente com múltiplas culturas que se entrecruzam, interagindo e interferindo umas nas outras. Assim, neste estudo, identificamos as práticas culturais do IFES como a materialização dessa multiplicidade cultural e suas interações e entrelaçamentos, o que nos direciona e nos alerta sobre a importância da utilização da hermenêutica diatópica, que se configura em um procedimento que “[...] parte da idéia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (SANTOS, 2006, p. 126), que é o que determina a ecologia de saberes e de práticas.

Assim, como as “universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada da humanidade” (PNE, 2001, apud CEVIDANE, 2009, p.26), os Institutos Federais de Ensino não podem se eximir de sua responsabilidade, de produzir conhecimentos que atendam às mesmas exigências que fazemos para as universidades, pois, se querem desenvolver ensino, pesquisa e extensão, precisam estar abertos às condições de produção de saberes-fazeres conectados com a realidade em que vivemos, articulados com as demandas por uma qualidade de ensino que contemple as conjugações epistemológicas da vida pós-moderna. Assim, é possível que a produção cotidiana de saberes-fazeres-poderes, no processo de realização do currículo, ocorra de tal modo que provoque o transbordamento de suas margens e transponha suas fronteiras. Esse caminho enriquece o currículo numa atitude rebelde, provocadora de multiplicidades rizomáticas.

Esse modo de produção de saberes pode ser utilizado nas composições curriculares dos cursos profissionalizantes pelos profissionais envolvidos nesse processo, buscando implementar uma prática educativa que, conforme nos orienta Cevidane (2009, p.27), esteja pautada na expectativa de, [...] desbancar o saber

dominante de uma posição que parece destinada ao poder da elite intelectual, desvinculando-o de posições dogmáticas, inventando múltiplos caminhos para essa elaboração.

Ainda segundo a autora, sabemos de antemão que os currículos dos cursos são idealizados, confeccionados, pelas áreas de conhecimento vinculadas aos cursos e são aprovados pelos departamentos e pelas câmaras de ensino, porém, na sua realização, docentes e discentes criam estratégias e táticas de materialização desses currículos prescritos, vivenciando práticas inventivas, que enriquecem e/ou empobrecem, o que foi prescrito.

No contexto da arte e, conseqüentemente, da cultura sabe-se que modernidade tardia também é entendida como pós-modernidade. Assim sendo, a pós-modernidade vem trazer uma diferença em termos de se fazer e compreender a arte.

Se o moderno negou muitas nuances do período que o antecede, valorizando mais o mundo interior do artista, do que regras neoclássicas, o pós-moderno não se configura como um movimento propriamente de negação do moderno, daí a origem do termo modernidade tardia. O pós-moderno é múltiplo, contemplando melhores momentos do modernismo e resgatando também características do neoclássico. A multiplicidade da mídia, da informação agora é extremamente relevante, contemplando a comunicação, a publicidade.

As teorias de Lyotard (1988), escritor fundamental no que diz respeito à compreensão do pós-moderno, são extremamente importantes, pois foi um marco que, de alguma forma, diligenciou, orientou os autores que posteriormente vieram a falar sobre o período pós-moderno. Hall (2005) nos fala sobre a fragilidade da identidade neste período, pois que se no modernismo havia referências onde o indivíduo pudesse encontrar determinado porto seguro mesmo para a sua produção artística, tal fundamento centrava-se na singularidade, mundo individual do autor, por alguns denominado também de subjetividade. Agora considerando procedimentos do pós-



moderno, a citação torna-se evidente. Contempla-se a individualidade e o singular, mas agora em forma de objeto que sofre influência da mídia, do passado etc.

Refletindo sobre a prática observada no trabalho da Orquestra Pop & Jazz do IFES, é esclarecedor notar como a mesma se encaixa de forma adequada na onda da modernidade tardia. Rítmicos diversos são considerados, denotando influências de diferentes períodos e vertentes estéticas.

Segundo Brent Wilson, o perfil do ensino na pós-modernidade, passa a se configurar no seguinte modelo:

[...] Os professores de arte no mundo inteiro terão que se deparar com uma nova visão do ensino da arte nas escolas. Esta nova visão provavelmente abrigará as características mais interessantes do modernismo e acrescentará práticas derivadas das ideologias pós-modernas emergentes. Como ficaria a arte-educação se ela preservasse as melhores características da expressão criativa e juntasse a elas tais disciplinas como o estudo da história da arte da história das idéias, e uma análise de obras de arte importantes à luz de cenários políticos e sociais que envolveram tais criações.

Minha visão é que o novo ensino da arte deve estar centralizado nos estudos de importantes obras de arte – obras de arte que são universalmente importantes, obras de arte que são importantes para um país em particular, obras de arte que são importantes para uma região específica de um país e, obras de arte que são importantes para estudantes de uma comunidade em particular. (apud BARBOSA, 2010, p. 94).

Contrastando com a fala de Brent Wilson, observamos que os professores vinculados ao procedimento moderno de ensino, muitas vezes rejeitam o ensino e resgate de obras de arte consagradas, para evitar que os alunos se contaminem com tais imagens. Trata-se de um contraste importante, pois que na modernidade tardia não existe o medo de que conhecer por exemplo, músicas ou obras visuais de diferentes autores (sejam antigas ou atuais) possam trazer influências negativas à produção expressiva dos alunos ou mesmo de artistas profissionais.

Aqui reflito que atualmente torna-se difícil e complexo contemplar essa pureza defendida pelo período moderno, pois que a constituição das singularidades dos sujeitos é fruto de suas vivências e experiências que se formam a partir do outro, das leituras que contemplam, das músicas que escutam enfim, dos contatos estabelecidos com o ambiente social com o qual esse sujeito se relaciona.

Muitos outros autores podem vir ilustrar este capítulo e vemos um paralelo que David Thistlewood estabelece entre moderno e pós-moderno (contemporâneo), nos seguintes termos:

[...] Quando usamos os termos moderno e contemporâneo em discussões históricas e teóricas sobre a arte, eles têm significados generalizados mas razoavelmente concordantes. O termo moderno normalmente indica a arte que se rebelou contra uma ou mais convenções renascentistas de naturalismo, iconografia e técnica. Ele frequentemente é relacionado à arte produzida no século passado, mas este não é seu significado exclusivo. A ruptura com as convenções parece ser crucial, e de fato, nós possivelmente observaremos um modernismo em um trabalho de arte de qualquer período histórico se ele não for convencional de alguma maneira significativa.

[...]

De modo similar, o termo contemporâneo [pós-moderno] normalmente indica a prática corrente – arte que está empenhada no aqui e no agora. O limiar entre a arte moderna e a contemporânea é mais difícil de ser estabelecida, mas o termo contemporâneo é usualmente aplicado para a arte que ainda não originou opiniões assentadas. Esta não é vista claramente como a moderna pois ainda não foi suficientemente trabalhada por críticos e teóricos. Interpretações críticas e teóricas da arte contemporânea tornam paulatinamente mais acessíveis para diferentes frações do público, e esta propagação transforma-a em algo tangível real para uma significativa parcela da população. Entretanto, ela ainda é reconhecida por exigir esforço de seu futuro apreciador. (Apud BARBOSA, 2010, p. 114-115).

## **4 CAMINHOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS**

#### 4.1 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Considerando a diversidade das perspectivas metodológicas que defendem diferentes propostas de pesquisa, elegemos a cartografia como o caminho metodológico mais apropriado para o estudo em questão. Direcionamos nossos estudos a partir da cartografia de Deleuze e Guattari. O mapa se configura em um tipo específico de desenho, com função demarcadora de um território, de lugar em particular, objetivando facilitar a orientação das pessoas nesses espaços, podendo ser pensados como objetos estéticos, abertos por diferentes métodos, admitindo modificações e adaptações. Segundo Deleuze e Guattari, (2000), o mapa faz parte do rizoma. Ele é aberto,

[...] é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, sucetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.(DELEUZE, 2000, p.22).

A cartografia, ao contrário do mapa, é caracterizada como uma ciência que compreende a concepção e as diferentes formas de compreensão, de utilização e de estudo dos mapas. Sendo em alguns casos,

[...] aplicada como método de acompanhamento para traçar percursos poéticos, [...] dando-se como possibilidade de caminho a ser traçado no trabalho, como uma atenção voltada ao processo em curso.(MOURA & HERNANDEZ, 2011, p.01).

Ainda de acordo com as autoras, o método cartográfico impulsiona o pesquisador a um exercício cognitivo peculiar pois exige do mesmo uma habilidade

voltada para a invenção do mundo, diferente do simples ato de representá-lo. Deleuze e Guattari (2000), atribuem à cartografia o sentido de método, orientado ao acompanhamento de um processo e não para representar um objeto. Ela cria seus próprios movimentos, seus próprios desvios, em um constante processo de produção.

No campo da Arte, a cartografia é aplicada como experimentação do pensamento no ato de fazer. Ela provoca a emergência do saber, na medida em que se materializa na ação. A cartografia, de acordo com Deleuze, (2000, p. 21), Surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática, um princípio inteiramente voltado para uma experiência ancorada no real.

Tendo em vista que a sua abordagem se constitui em um processo teórico-metodológico plural, multidimensional e aberto, a interpretamos como adequada aos estudos das práticas artísticas e culturais, praticadas nos espaços-tempos da educação profissional do IFES. Visto que pesquisar numa perspectiva crítica-renovada nos conduz à mudanças na concepção de conhecimento. Santos (1997, p. 53), nos orienta que “é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. É preciso que os saberes produzidos e adquiridos pelos indivíduos, a sua cultura, sejam (re)significados à luz das novas realidades. Institui, assim, um conjunto de práticas e discursos rebeldes, que desconstruam a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador, e tenta substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado (SANTOS, 2002), numa busca constante de reconstrução do arcabouço cultural desses povos subalternizados, e estabelecendo um diálogo horizontal entre conhecimentos, que não são mais que práticas sociais que possibilitam ou impedem as intervenções no mundo real. Estas ações rebeldes, conforme Santos (2010), se dariam no reconhecimento de outras intervenções no real e por outras formas de conhecimento, por uma “necessária reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam” (SANTOS, 2010, p. 60).

Descolonizar a partir dos saberes-fazer e dos espaços-tempos da experiência educativa do IFES e mais especificamente na abordagem das práticas artístico-culturais desenvolvidas nesse ambiente, se constituiria assim no ato rebelde de produzir os meios, as relações, os conceitos, as redes, os discursos, as tecnologias, as linguagens que nos possibilitem agir contra as formas de colonialidade e pós-colonialidade do poder/saber. Dessa forma, os estudos do cotidiano dessas práticas, têm um papel relevante neste momento, na medida em que os caminhos trilhados por essa instituição, no processo educacional mais amplo, encenam as diversas geopolíticas do conhecimento, onde, por um lado são incorporadas em partes o desenho imperial da colonização e da subalternidade, que levou à formação de profissionais considerados rentáveis a uma sociedade globalizada, desconsiderando o compromisso com a geração de competências que possibilitam um pensamento autônomo e apto a oferecer possibilidades alternativas.

#### 4.2 ESTUDO DAS TEORIAS CURRICULARES

A questão curricular é um fator presente em todas as teorias pedagógicas, que em seus diferentes espaços e temporalidades, abordaram o currículo de forma distinta. A partir da década de vinte do século passado, nos Estados Unidos, esse tema assume uma posição de destaque no campo dos estudos educacionais, em virtude da crescente busca pela escolarização por parte da população, que se fez sentir em decorrência do processo de industrialização, ao qual estava submetida a economia americana naquele momento.

Desse modo, conforme nos fala Silva (2005), a existência de teorias sobre currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo. Assim, naquele momento, questionava-se quais conhecimentos deveriam ser ensinados aos alunos e o que seria importante, suficientemente, para fazer parte do currículo. Logo, para se

compreender o significado, o papel do currículo no contexto educacional, é preciso, que se conheça os caminhos trilhados pelos seus estudos, no processo histórico de teorização do mesmo. Temos assim, as teorias do currículo ditas tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

As teorias tradicionais apresentam-se como neutras, científicas e objetivas, de acordo com Silva, (2005), se orientando a partir do modelo de teoria proposto por Bobbit, que escreve em 1918, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The curriculum*. Esse livro, ainda segundo Silva, (2005) foi escrito em um momento crucial da história da educação nos Estados Unidos, onde diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões.

Dessa forma, as teorias tradicionais nesse momento, buscam dar respostas às questões sobre as finalidades da escolarização da população. Questões como: Quais são os conhecimentos que devem ser ensinados? O que deve estar no centro do ensino? Quais são as fontes de conhecimento que devem ser priorizadas? Quais são as finalidades da educação? Ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la? Deve-se priorizar a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?

A proposta de Bobbit, embora vista como conservadora, buscava transformar radicalmente o sistema educacional americano, comparava o funcionamento da escola ao das empresas, pretendendo estabelecer procedimentos típicos de uma empresa no campo educacional. O autor tinha a convicção de que era possível prever resultados a partir da determinação dos métodos e das formas de mensuração utilizadas que permitissem aferir se os objetivos foram alcançados. Sua teoria propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial.(SILVA, 2005).

Estando o modelo de Bobbit voltado claramente para a economia, seu lema principal era a eficiência, onde o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa. Logo, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica, propostos por Taylor.

De posse desse conceito, o sistema educacional estando apto a definir as habilidades necessárias ao indivíduo para ser alocado no sistema produtivo, precisaria somente de organizar um currículo que proporcionasse a formação do trabalhador para ocupar o seu lugar no posto de trabalho. Desse modo, o currículo se caracteriza como um conjunto de normas e regras de conduta que reduz a prática pedagógica a um aglomerado de matérias desvinculadas de seu contexto sócio-histórico-cultural.

Assim, na perspectiva de Bobbit, a questão curricular se resume em uma questão de organização onde o currículo se configura em um ato mecânico e o especialista em elaborar os currículos, tem sua atividade configurada em uma atividade eminentemente burocrática.

Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica.

Tal como na indústria, é fundamental, na educação, de acordo com Bobbit, que se estabeleçam padrões. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbit, “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem”. (SILVA, 2005, p.24)

Esse modelo de currículo proposto por Bobbit, terá na obra de Ralph Tyler publicada em 1949, sua consolidação definitiva, tendo em vista que o paradigma proposto por Tyler, segundo Silva (2005), iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas

quatro décadas. A proposta de Tyler, tal como Bobbit, se atém às questões referentes à organização e desenvolvimento, onde o currículo também é uma questão técnica, devendo ter sua organização e desenvolvimento voltados para dar resposta a quatro questões:

que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados, [...] (SILVA, 2005, p. 25).

Ainda segundo o autor, Tyler sugere três fontes nas quais se deve buscar os objetivos da educação, e afirma que cada uma delas deve ser igualmente levada em consideração. São estes os objetivos: estudos sobre os próprios aprendizes; estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas.

Assim, sendo constituída em uma das vertentes dominantes da educação americana no século XX, a orientação de Bobbit encontra na obra de John Dewey, escrita em 1902 e intitulada: *The child and the curriculum*, um campo fértil para sua consolidação e difusão. Dewey em seu livro, preocupava-se mais com a construção da democracia que com o funcionamento da economia (SILVA, 2005). Apresentava substancial importância às experiências e aos interesses das crianças, defendendo a prática de princípios democráticos na escola e não se preocupando em demasia com a preparação para a vida adulta. De acordo com Silva, (2005),

Tanto Dewey como Bobbit e Tyler se contrapunham ao currículo clássico humanista, que dominava o ensino secundário desde a antiguidade. Enquanto o modelo curricular de orientação tecnocrática criticava a abstração e a suposta inutilidade das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico, [...] o modelo progressista, sobretudo aquele centrado na criança, atacava o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens. Por estar centrado nas matérias clássicas, o currículo humanista simplesmente desconsiderava a psicologia infantil. (SILVA, 2005, p. 26-27).



Desta forma, a principal questão levantada pelas teorias tradicionais eram centradas nos conteúdos, nos objetivos, no ensino e nos processos de avaliação da eficácia dos resultados e em atingir os objetivos propostos.

Há que se destacar que, conforme Silva (2005), tanto a contestação progressista como a tecnocrática, só puderam surgir em um contexto de ampliação da escolarização secundária de massas, uma vez que esse seguimento do ensino era o foco do currículo clássico humanista.

#### **4.2.1 As teorias críticas e o currículo**

As teorias críticas se desenvolvem, na década de 1960, devido às grandes agitações e transformações sociais por que passaram as sociedades mundiais naquele período. Movimentos contestatórios tais como os movimentos de contracultura; os protestos estudantis na França; os movimentos de independência das antigas colônias europeias; as lutas contra o regime militar no Brasil dentre outros, atravessaram os contextos sociais daquela década, como um divisor de águas, e fez surgir um ambiente de reivindicação que coloca em xeque, além de outras questões sociais, a estrutura educacional vigente naquela época. Tais questionamentos farão surgir as primeiras teorias que vinham criticar a maneira como os currículos eram formulados e a sua pseudo neutralidade, defendida pelas teorias tradicionais.

Essas teorias, ao contestar os modelos curriculares vigentes, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais (SILVA, 2005). Sendo as condições hegemônicas vigentes, responsabilizadas pelas desigualdades e pelas injustiças sociais que se configuravam naquele momento.

Enquanto as teorias tradicionais eram enquadradas como de aceitação, ajuste e adaptação, as teorias críticas se inseriam no contexto social como teorias da desconfiança, do questionamento e da transformação radical. As teorias críticas não estavam preocupadas em como fazer o currículo, mas sim, em desenvolver conceitos que permitissem compreender o que o currículo faz.

Nesse contexto, o filósofo francês Louis Althusser através de sua obra intitulada: *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, estabelece as bases da crítica marxista que se desencadeou a partir de então. Neste livro, Althusser estabelece as conexões entre educação e ideologia. Pressupostos que se constituiriam em referência para as teorizações críticas da educação e do currículo, que viriam a ser evidenciadas daí por diante. Para Althusser, segundo Silva (2005), a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Para a consecução dessas metas, a sociedade capitalista constituiu mecanismos e instituições encarregados de garantir a não contestação do *status quo*. Esse estado de aceitação e de conformação social implantado pelo sistema capitalista, pode ser obtido por meio da força ou do convencimento, ou seja, da repressão ou da ideologia.

Os primeiros mecanismos, encarregados do ato de reprimir, são classificados como aparelhos repressivos de estado que são: a polícia e o judiciário. O segundo mecanismo são os aparelhos ideológicos de estado, (a religião, a mídia, a escola, a família), que se encarregam do convencimento. Nesse contexto,

[...] a escola se constitui em um aparelho central pois segundo o autor, atinge toda a população por período prolongado de tempo. Ela reproduz a ideologia dominante através das disciplinas e dos conteúdos, através do seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, [...]; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais técnicas, como Ciências e Matemática. (SILVA, 2005, p. 31-32).

A tese de Althusser é desenvolvida em detalhes no livro de Baudelot e Establet, *A escola capitalista na França*, porém, serão dois economistas americanos, Samuel Bowles e Herbert Gintis, que irão fornecer respostas diferentes sobre as questões colocadas por Althusser, a respeito das conexões entre produção e educação. Esses autores, em um livro chamado *A escola capitalista na América*, enfatizam a aprendizagem, que se dá através da vivência das relações sociais que se estabeleciam na escola. Assim, atitudes como obediência às ordens, pontualidade, assiduidade são atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista. Vão ser internalizadas pelos alunos, na escola, e serão refletidas futuramente na vida adulta, em sua vida produtiva.

Desse modo, fazendo corresponder as relações sociais do local de trabalho com as relações sociais da escola, a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista, é assegurada pela educação.

Fugindo do modelo de crítica exclusivamente marxista, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolvem uma crítica da educação para além da análise marxista, uma vez que para eles a escola e as instituições culturais não têm seu funcionamento derivado do poder econômico. Para esses autores, a reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. A cultura dominante, ao ser reproduzida, garante a reprodução social, pois, na medida em que ela ao ser detentora de prestígio, dos valores sociais, garantindo ao seu detentor vantagens materiais e simbólicas, faz com que essa cultura seja transformada em capital cultural, que pode ser apresentado em vários estados, tais como em estado objetivado, em estado subjetivado e também, de forma incorporada, introjetada, internalizada sob a forma de hábitos.

Para Bourdieu e Passeron, conforme Silva,

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio.(SILVA, 2005, p. 35).

Dessa forma, enquanto as crianças das classes dominantes são preparadas para o sucesso em seu desenvolvimento cultural, as crianças das classes dominadas são conduzidas ao fracasso e à exclusão social, uma vez que têm seu capital cultural diminuído, desconsiderado e não sendo valorizado. Dessa forma, a reprodução cultural é garantida ininterruptamente, garantindo assim que as classes sociais sejam mantidas em seus estados originais.

Através do conceito de pedagogia racional, Bourdieu e Passeron defendem uma proposta pedagógica e uma escola que propiciem às crianças das classes dominadas, uma educação que lhes possibilite ter o mesmo acesso à cultura dominante, que faz parte da experiência das crianças das classes dominantes. Defendem um currículo que reproduza na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família.

A concepção técnica de currículo que foi consolidada pelo modelo de Tyler será confrontada, de forma mais organizada, na I Conferência sobre Currículo realizada na Universidade de Rochester, Nova York, em 1973. Conhecido como movimento de reconceptualização, esse movimento, conforme Silva (2005), exprimia uma insatisfação crescente, de pessoas do campo do currículo, com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbit e Tyler que começaram a perceber que, a

compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não estava de acordo com os pressupostos teóricos desenvolvidos na Europa tais como: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, que contestavam precisamente a concepção de currículo das teorias tradicionais. Para a fenomenologia, por exemplo, categorias como aprendizagem, objetivos, medição e avaliação não se relacionavam com os significados do mundo da vida. Essas categorias precisavam ser questionadas para se alcançar a essência da educação e do currículo. Já a concepção marxista criticava a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa que contribuía para a reprodução das desigualdades de classe, uma vez que refletiam a dominação do capitalismo sobre a educação.

Tomando como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade, Michael Apple elabora uma análise crítica do currículo que exerceria enorme influência na educação nas décadas subsequentes. A característica marcante de sua teoria, é o fato de Apple questionar a simplicidade das conexões entre as formas de organização da economia que determinam a forma de organização dos currículos. Para ele, existe uma ligação mais complexa, entre as estruturas econômicas e sociais, a educação e o currículo, que é mediada pelas ações humanas que ocorrem no campo da educação e do currículo. Segundo Silva (2005), Apple vê o currículo em termos estruturais e relacionais. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. “[...] a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA 2005, p. 38). Apple levanta a questão relativa às formas pelas quais certos conhecimentos são considerados verdadeiros em detrimento de outros, considerados como ilegítimos. A questão que ele coloca é se um determinado conhecimento é considerado válido, por quê esse conhecimento e não outro? Quem elegeu esse conhecimento como verdadeiro? Quais interesses estão ocultos por trás da seleção desses conhecimentos? Assim, Apple sustenta a importância de se analisar não só os valores e normas mas também os pressupostos ideológicos das disciplinas que compõem o currículo oficial. Ele critica a escola que só transmite conhecimentos

pré-determinados pelas culturas dominantes e levanta a necessidade da escola ser também produtora de conhecimentos.

Com sua ênfase nas questões que permeiam a produção e a distribuição do conhecimento na sociedade, Apple deu uma grande contribuição para a politização e a teorização das questões relacionadas ao currículo.

Outro autor que deu grande contribuição ao desenvolvimento da teorização crítica sobre currículo nos Estados Unidos foi Henry Giroux. Assim como os outros autores, sua teoria configurou-se como uma reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo que eram hegemônicas naquele momento. Ele ataca a racionalidade técnica, utilitarista e também o positivismo característico das teorias dominantes sobre currículo, argumentando que:

[...] ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e política das ações humanas e sociais e , particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. (SILVA, 2005, p. 51-52).

Para Giroux, o currículo e a pedagogia são desdobramentos de um processo mais amplo, de uma política cultural, onde o currículo não se resume em um processo de transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O currículo, além de envolver a construção de valores culturais, ele é também, o local onde são produzidos significados sociais que estão estreitamente ligados a relações de poder e de desigualdade sociais. Para Giroux, o campo do currículo e da pedagogia e o campo da cultura são muito próximos, por serem ambos parte de uma dada política cultural.

#### 4.2.2 As teorias curriculares pós-críticas

Para se compreender as teorias pós-críticas, faz-se necessário definir, a título de esclarecimento, o que se entende por currículo multiculturalista.

A diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo tem convivido com uma constante tentativa de homogeneização, das diversas culturas que se entrelaçam, por parte dos meios de comunicação de massa. Como nos fala Silva,

Ao mesmo tempo que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem destacadas as produções culturais estadunidenses. [...] a diversidade cultural é fabricada por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. (SILVA, 2005, p. 85).

Ainda segundo o autor, é nesse contexto de ambiguidades que devem ser analisadas as conexões entre currículo e multiculturalismo.

Tendo sua origem nos países dominantes do Norte, o multiculturalismo se caracteriza como um movimento reivindicatório dos grupos culturais dominados, em busca do reconhecimento e da representação de sua cultura no espaço da cultura nacional daqueles países, podendo ser vistos como solução para os problemas étnicos e raciais enfrentados pela cultura dominante devido a presença dessas minorias. Desse modo, o multiculturalismo está diretamente vinculado às relações de poder que levaram essas diferentes culturas a dividirem o mesmo espaço social dos países desenvolvidos, tendo em vista que os processos migratórios foram desencadeados pelas relações de exploração que aprofundaram as desigualdades sociais e econômicas entre as nações.

Em consequência dessa ambiguidade, o multiculturalismo transfere para a arena política a compreensão da diversidade cultural, que era uma das prerrogativas dos estudos da antropologia, salientando a importância de se desconstruir o conceito de hierarquia entre as culturas humanas, defendendo que todas são epistemologicamente equivalentes, não sendo possível considerar que uma cultura seja superior a outra.

Desse modo, de acordo com Silva (2005) a teoria multiculturalista apresenta duas perspectivas, uma de visão liberal ou humanista e outra de visão mais política ou crítica. Estas construções teóricas divergem-se quanto ao entendimento do papel das culturas na sociedade. Enquanto na perspectiva liberal ou humanista os teóricos entendem a cultura como o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. Na perspectiva crítica de multiculturalismo, a qual se divide entre uma concepção pós-estruturalista e outra materialista, a visão humanista é questionada. Essas teorias defendem que as diferenças culturais conforme Silva (2005) não podem ser concebidas separadamente de relações de poder e que não é só a diferença, mas a definição do que pode ser definido como humano que resultam de relações de poder.

Na concepção crítica pós-estruturalista, a diferença é um processo linguístico e discursivo. Sendo resultante de um processo discursivo, não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. Constitui-se sempre numa relação onde se é diferente relativamente a alguma coisa, considerada precisamente como não-diferente, que também só existe na relação de diferença.

Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a diferença se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a diferença adquira um sinal, que o diferente seja avaliado negativamente relativamente ao não-diferente. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o não-diferente) e o outro negativamente (o diferente), é porque há poder. (SILVA, 2005, p. 87).



Criticando o textualismo excessivo e a ênfase que o pós-estruturalismo dá aos processos discursivos de produção da diferença, a visão materialista, que se inspira no marxismo, elege os processos institucionais, econômicos, estruturais que fundamentam a produção dos processos de discriminação e de desigualdade, baseados na diferença cultural. Para essa perspectiva, as análises das questões da diferença não podem se restringir apenas a processos discursivos, mas deve incluir nas análises as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua fundação.

#### **4.2.3 As visões de multiculturalismo no currículo**

Originando-se como uma questão educacional, ou curricular, nos Estados Unidos, o multiculturalismo se configura como uma bandeira de luta dos grupos culturais subordinados quando, segundo Silva (2005), as mulheres, os negros e os homossexuais iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional, o qual era visto como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. Fazendo passar por cultura comum uma particular, pertencente ao grupo culturalmente e socialmente dominante. A reivindicação dos grupos culturais minoritários, era de que as diversas culturas subordinadas deveriam ter uma representação maior no currículo universitário.

Assim, enquanto a perspectiva liberal ou humanista defendia um currículo baseado na tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas, uma visão mais crítica de currículo salientava a necessidade de se enfrentar as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Essa tendência argumentava que é através das relações de poder que as diferenças são constantemente produzidas e reproduzidas, portanto, as diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Segundo a perspectiva mais crítica de multiculturalismo, um currículo além de conter os ensinamentos da tolerância e o respeito, deve priorizar uma análise dos

processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações de assimetria e desigualdade, colocando constantemente em questão, essa diferença.

Sendo fortemente atacado por grupos conservadores e tradicionais nos Estados Unidos, o multiculturalismo tem sido acusado de tentar subverter os valores da nacionalidade, da família e da herança cultural comum além de pretender

[...] substituir os estudos das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas minorias – negros, mulheres, homossexuais.[...]Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas. (SILVA, 2005, p. 89).

Podemos perceber, segundo o autor, que esse tipo de crítica desconsidera as diferenças e, juntando todas as culturas em uma única cultura nacional comum, celebrando a reunião de diversas culturas, confundindo-as com a cultura dominante.

Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por nomear uma cultura específica, particular, como a cultura nacional comum. De um ponto de vista mais epistemológico, o multiculturalismo tem sido criticado por seu suposto relativismo.[...]existem certos valores e certas instituições que são universais, que transcendem as características culturais de grupos particulares. Curiosamente, entretanto, esses valores e instituições tidos como universais acabam coincidindo com os valores e instituições das chamadas democracias representativas ocidentais, concebidos no contexto do iluminismo e consolidados no período chamado moderno. Qualquer posição que questione esses valores e essas instituições é vista como relativista.(SILVA, 2005, p.89).

Contrariando essa tendência conservacionista, o multiculturalismo nega a existência de qualquer posicionamento transcendental que possua o privilégio de definir certos valores ou instituições como universais em detrimento de outros. Para o multiculturalismo crítico, essa posição, por ser enunciativa, depende sempre de uma

relação de poder entre quem afirma e quem a enuncia, transformando a questão do universalismo e do relativismo em uma questão política.

Assim, ampliando e radicalizando a pergunta fundamental da tradição crítica em relação ao currículo e questionando o que conta como conhecimento, o multiculturalismo nos mostra que,

[...] a desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Logo, a igualdade só pode ser obtida a partir de modificações inseridas no currículo existente, que contemplem a reflexão sobre as formas de produção de diferenças no contexto assimétrico das relações sociais. (SILVA, 2005, p.90)

#### **4.2.4 A concepção do currículo em rede**

Em nossas incursões pela escola, percebemos que os currículos dos cursos de formação profissional do IFES, são centrados na competência técnica, deixando em segundo plano as competências políticas e humanas, o que facilita a perpetuação de modelos curriculares que priorizam a disciplina e a hierarquia entre os conteúdos. Entendemos assim que um currículo formal precisa, ao invés de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola.

Compreendemos também que essa modalidade de currículo,

Não reconhece a educação como um sistema aberto, um processo contínuo e recursivo, que provoque interdependência entre todos os fatores da realidade e considere o ser humano nas suas dimensões biopsicossocial, cognitivo e cultural, com suas diferenças peculiares na forma de vir-a-ser. Pelo contrário, ainda se percebe um processo que propõe uma educação centrada em si mesma e não provoca conexões com a totalidade, secundarizando fatores sócio-econômicos, políticos e ideológico-culturais, além de perpetuar o modelo de educação existente. (DAMÁSIO, 2007, p. 02)

No decorrer dos últimos tempos, os saberes escolares tradicionais, assim como os saberes da formação profissional, têm sido organizados em matérias ou disciplinas. Na verdade, podemos afirmar que as matérias escolares são configuradas em classes que dão sustentação ao agrupamento de alguns dos saberes que penetram a escola. Sendo

[...] historicamente criadas, segundo critérios que se materializam nas redes de relações que se estabelecem entre os saberes escolares e os demais saberes sociais, e não nas chamadas disciplinas científicas, como se poderia supor. (OLIVEIRA, 2009, p.237).

Assim, de acordo com Damásio (2007), a proposta de currículo em rede de saberes,

Compreende, não apenas as interações entre os raciocínios concreto e abstrato, dos métodos indutivos e dedutivos, dos sentidos, que registram os dados observáveis e que os ordenam em esquemas de ações significativas, mas, sim, que vai muito além, que busca criar novos ambientes de aprendizagens, privilegiando a formação plena do ser humano, a partir de um novo paradigma, que reconhece a interdependência entre todos os fatores da realidade, que colabora para construir a visão contextual relacional do homem entrelaçado no mundo, numa percepção ecológica. (DAMÁSIO, 2007, p. 07)

Nesse processo, a idéia do conhecimento em rede busca romper com a noção de conhecimento do paradigma moderno, que se caracteriza pela simplificação, pela hierarquização dos saberes, que institui uma concepção linear de conhecimento, que, por ser fragmentado, é centrado no idealismo, no individualismo, estando originariamente comprometido com a reprodução social.

[...]. A noção do conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos. Propõe-se, desta forma, a inversão da polarização moderna entre teoria e prática, passando-se a compreender o espaço praticado como aquele em que a teoria é tecida. Tal proposição, ao reconceituar a prática como o espaço cotidiano no qual o saber é criado, elimina as fronteiras entre ciência e senso

comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano (LOPES; MACEDO, 2002, p.91).

A concepção de currículo em rede advoga que é no saber dos sujeitos praticantes do currículo que são tecidas e engendradas, a todo momento e em todos os espaços, práticas consistentes de saberes-fazer, culminando assim com novas abordagens e compreensões do que seja currículo.

Na tecitura do currículo em rede, não é possível falar, de acordo com Oliveira (2009), de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes e fazeres das quais participam. Como salienta Damásio,

A vida é um continuum, e focalizar os fenômenos do desenvolvimento e aprendizagem humana separadamente repercute desfavoravelmente na unidade do ser. O homem é uma unidade e, por isso, o professor há de se preocupar com essa unidade, indivisível, original e única, para realizar seu trabalho educativo. Uma prática educativa que respeite o desenvolvimento, a aprendizagem, os temperamentos e as aptidões, os interesses, as habilidades e os talentos do ser humano é essencial aos processos educativos desse currículo e sob os preceitos desta pedagogia. (DAMÁSIO, 2007, p. 20)

Logo, temos que a idéia da tessitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, que afirma a linearidade, o sequenciamento obrigatório dos saberes, que se estruturam do mais simples ao mais complexo. Busca também problematizar a forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem que, segundo o paradigma dominante, são cumulativos e conseqüentemente, adquiridos, concebendo a construção do conhecimento como efeito de uma ação externa ao indivíduo.

Na concepção do conhecimento tecido em rede, ao contrário do que se afirma no paradigma dominante, o conhecimento se constitui na medida em que as informações, às quais são submetidos os sujeitos sociais, são enredadas a outros fios que se encontram presentes nas redes de saberes de cada indivíduo, galgando um sentido próprio, na maioria das vezes, divergente daquele pressuposto pelo transmissor da informação.

[...]. Uma dessas alternativas apresenta o princípio da transversalidade no currículo, argumentando que o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explícitas ou de observações e vivência práticas se articulam com outros, dos quais já se dispunha anteriormente, modificando os sujeitos e as formas de compreensão do mundo. (OLIVEIRA, 2009, p.237)

Dessa forma, entendemos que os processos de aprendizagem vividos no cotidiano da escola, são permeados pela possibilidade de produção de significados, relacionados às informações exteriores, por parte daqueles que aprendem. Sejam elas oriundas da sala de aula, da televisão, dos amigos, da família, enfim, dos nós que se articulam e se enredam nos fios dos acontecimentos vividos nesses espaçostempos do cotidiano.

Não podemos deixar de salientar que os espaço de formação profissional, não podem se restringir à formação técnica pura e simples.

São também locais de formação humana e política, o que nos remete como profissionais do ensino, ao comprometimento de garantir a esses cidadãos que por lá transitam, o direito a uma educação de qualidade, sem qualquer discriminação e aberta às diferenças, não perdendo de vista que as transformações por que passa o mundo atual, com as mudanças constantes, devemos procurar desencadear, nos futuros profissionais, um processo de aprendizagem que leve em consideração as dimensões biopsicossocial cognitivo e cultural do ser humano, que garanta a constituição de uma racionalidade atualizada e diferenciada. Isso significa sermos capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo em constante movimento, no qual somos contemporâneos de nós mesmos, membros de uma cultura planetária comunitária, fraterna, e solidária. (DAMÁSIO, 2007, p. 26)

Nesse ponto, nos apropriamos dos dizeres de Oliveira para clarear o que vimos delineando em torno da concepção de um currículo em rede, que na tessitura dos saberes que compõe o cotidiano das práticas artísticas e culturais nos espaços de formação profissional. A autora nos esclarece que

[...], o movimento necessário não é o de fazer uma proposta curricular em rede, mas de fazer emergir os muitos currículos já existentes. Criar alternativas de organização curriculares que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem na legitimação de espaços e tempos variados e múltiplos. Esta parece ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que se realizam na escola e classes – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade. (OLIVEIRA, 2009, p.239)

Desse modo, a busca de alternativas de organização curricular para a educação profissional deve ser permeado por discussões coletivas, que abordem de forma solidária, os mecanismos e práticas curriculares que se fazem e refazem nos acontecimentos vividos do cotidiano das práticas, buscando reorganizá-las de modo mais explícito, admitindo-as como constituídas não apenas como conteúdos de ensino, mas, de forma aberta, abrangendo todos os aspectos da realidade dos acontecimentos escolares.

## **5 MAPEANDO OS ACONTECIMENTOS E AS IMPRESSÕES DOS EDUCADORES ENVOLVIDOS**

### **5.1 CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS ARTÍSTICO-CULTURAIS NA ESCOLA.**

“O homem conhece o mundo, não pelo que dele subtrai, mas pelo que a ele acrescenta de si mesmo.” (MORIN, 1998, p.81)

[...] quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio

escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (FORQUIN, 1993, p. 10)

O termo cultura apresenta uma face polissêmica porque pode adquirir várias conotações: da tradicional à elitista; da subjetiva à descritiva e objetiva; como qualidade de um espírito superior, cultivado ou como um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade. No entanto, quando se trata de cultura relacionada à educação ou da transmissão cultural da educação, Forquin (1993) estabelece que se trata, essencialmente, de

[...] um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. Sendo obra coletiva e bem coletivo objetivável, este patrimônio distingue-se da cultura no sentido subjetivo e “perfectivo”, ele não é o monopólio do ‘homem cultivado’(FORQUIN, 1993, p.12)

De um lado, temos uma cultura que define, em relação à natureza, as qualidades propriamente humanas do ser biológico chamado homem, e, de outro lado, culturas particulares segundo as épocas e as sociedades.

Morin (1997), ao definir o conceito de cultura, vai dizer que uma cultura constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções, e que essas trocas mentais de projeção e de identificação polarizadas nos símbolos, mitos e imagens da



cultura são fatores determinantes neste processo de interpenetração. Ainda Segundo Morin,

[...] uma cultura fornece pontos de apoio imaginários à vida prática, pontos de apoio práticos à vida imaginária; ela alimenta o ser semi-real, semi-imaginário, que cada um secreta no interior de si (sua alma), o ser semi-real, semi-imaginário que cada um secreta no exterior de si e no qual se envolve (sua personalidade). (MORIN, 1997, p. 14-15)

Assim, a cultura nacional, desde a escola, nos imerge nas experiências mítico-vividas do passado, ligando-nos por relações de identificação e projeção aos heróis da pátria, os quais também se identificam com o grande corpo invisível, mas vivo, que se insere no cotidiano das práticas, dos saberes-fazer e das subjetividades dos indivíduos. Dessa forma, a cultura de massa é uma cultura que constitui um corpo de símbolos, mitos e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária, um sistema de projeções e de identificações específicas. Ela se acrescenta à cultura nacional, à cultura humanista, à cultura religiosa, e entra em concorrência com estas culturas.

Diante dessa realidade policultural que caracteriza as sociedades ditas modernas, a cultura de massa também assume essa ambivalência, na medida que, segundo o autor, ela

[...] integra e se integra ao mesmo tempo numa realidade policultural; faz-se conter, controlar, censurar (pelo Estado, pela Igreja) e, simultaneamente, tende a corroer, a desagregar as outras culturas. Ela é cosmopolita por vocação e planetária por extensão. Ela nos coloca os problemas da primeira cultura universal da história da humanidade. (MORIN, 1997, p.15-16)

Assim temos que o produto cultural será determinado por dois fatores que são o seu caráter industrial e o seu caráter de consumação diária. Esses dois fatores impedem de emergir para a autonomia estética. Logo, o produto cultural não é policiado, nem filtrado, nem estruturado pela Arte, que se configura em valor supremo da cultura das populações ditas cultas. Logo, nessa ótica, conforme Morin (1997), tudo conduz a essa oposição constante entre a cultura dos cultos e a cultura de massa: qualidade à quantidade, criação à produção, espiritualidade ao materialismo, estética à mercadoria, elegância à grosseria, saber à ignorância. Podemos observar, a partir daí, que tudo o que é inédito, inovador, que conduz à transformação, possui um caráter de rivalidade diante das normas dominantes da cultura.

Em uma direção inversa, a cultura de massa é desmerecida nos lugares onde imperam os esnobismos estéticos, as receitas literárias, os talentos afetados, as vulgaridades convencionais.

Há um filistinismo dos “cultos” que tem origem na mesma estereotipia vulgar que os padrões desprezados da cultura de massa. E é justamente no momento em que elas parecem opostas ao máximo, que “alta cultura” e “cultura de massa” se reúnem, uma pelo seu aristocratismo vulgar, outra pela sua vulgaridade sedenta de standing. [...] Qualquer que seja o fenômeno estudado, é preciso primeiramente que o observador se estude, pois o observador ou perturba o fenômeno observado, ou nele se projeta de algum modo. Seja o que for que empreendamos no domínio das ciências humanas, o primeiro passo deve ser de auto-análise, de autocrítica. (MORIN, 1997, p. 19)

Esse movimento de autocrítica nos permite reconsiderar a nossa noção ética ou estética de cultura, o que nos possibilita estabelecer novas maneiras de encaminhar as questões referentes à cultura, uma vez que,

O termo cultura de massa não pode ele mesmo designar essa cultura que emerge com fronteiras ainda fluidas, profundamente ligada às técnicas e à indústria, assim como à alma e à vida quotidiana. São os diferentes estratos de nossas sociedades e de nossa civilização que estão em jogo na nova cultura. Somos remetidos diretamente ao complexo global. É preciso seguir a cultura de

massa, no seu perpétuo movimento da técnica à alma humana da alma humana à técnica, lançadeira que percorre, todo o processo social. Mas ao mesmo tempo, é preciso concebê-la como um cruzamento desse complexo de cultura, de civilizações e de história que nós chamamos de século XX. Não devemos expulsar de nosso estudo, mas sim centralizar, os problemas fundamentais da sociedade e do homem, pois eles dominam nossos propósitos. (MORIN, 1997, p. 20-21)

A cultura tradicional, também chamada de cultura humanista, se detinha nas fronteiras das classes onde, o mundo camponês e operário, mesmo quando entrou no circuito da cultura primária, da alfabetização, ficou à margem das humanidades. O teatro, nesse contexto, era e continua a ser um privilégio de consumo burguês e a cultura camponesa ainda permanecia folclórica nas primeiras décadas do século XX. Da mesma maneira, a cultura operária se achava fechada nos subúrbios industriais ou então era elaborada no interior dos sindicatos ou partidos políticos de definição socialista.

Essas fronteiras culturais ganham um novo contorno no mercado comum das *mass media*, onde as estratificações sofrem uma nova reconstituição no interior da nova cultura. Os cinemas de arte e os cinemas de circuito popular, embora sejam os mesmos em alguns momentos, terão abordagens diferenciadas no que tange aos seus progressos e sucessos. Pois, como afirma Morin (1997), “A produção cultural cria o público de massa, o público universal”. Tendo em vista que a cultura de massa, no universo capitalista, depende da indústria e do comércio, sendo portanto, uma proposição de mercado que passa sempre pela mediação do produto vendável, se equiparando aos produtos e às suas leis de mercado, da oferta e da procura.

A cultura de massa é, portanto, o produto de uma dialética produção-consumo, no centro de uma dialética global que é a da sociedade em sua totalidade. [...]. De um lado, um impulso em direção ao conformismo e o produto padrão, de outro lado, um impulso em direção à criação artística e à livre invenção. [...]. No primeiro sentido há o Estado, seja ele sensor ou patrão. Existe a estrutura técnico-burocrática que é sempre um fator de conformismo. Existe a estrutura industrial que é sempre um fator de padronização. Existe a economia capitalista que tende à procura do máximo de público com as consequências já examinadas: homogeneização, fabricação de uma cultura para a nova camada

salarial. O público mesmo, tomado como uma massa anônima, concebido sob o aspecto de um homem médio abstrato, é um fator de conformismo. [...]. Os fatores de conformismo agem, portanto, do cume até a base do sistema, em todos os escalões. (MORIN, 1997, p. 47 - 48)

O mundo imaginário não é mais apenas consumido sob forma de ritos, de cultos, de mitos religiosos, de festas sagradas nas quais os espíritos se encarnam, mas também sob forma de espetáculos, de relações estéticas. [...]. Todo um setor das trocas entre o real e o imaginário, nas sociedades modernas, se efetua no modo estético, através das artes, dos espetáculos, dos romances, das obras ditas de imaginação. A cultura de massa é, sem dúvida, a primeira cultura da história mundial a ser também plenamente estética. Isso significa que, apesar de seus mitos e seus engodos religiosos (como o culto das estrelas de cinema), é uma cultura fundamentalmente profana. (MORIN, 1997, p. 79).

### **5.1.1 A orquestra Pop & Jazz: breve histórico**

Fundada em 1985 como uma banda de música tradicional, com o nome de Banda de Música da ETFES, teve sua primeira apresentação em 20 de dezembro daquele ano, sob a regência do maestro Célio Paula que foi um de seus idealizadores e fundadores.

Abaixo seguem algumas fotografias que corroboram para ilustrar a importância das práticas artísticas e culturais que vêm sendo desenvolvidas na instituição, mediadas pela música no IFES-Vitória.

Foto 1 – Mural de divulgação da Orquestra localizado na entrada da sala de música.



Atualmente, com o nome de Orquestra Pop & Jazz do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), é composta por alunos, ex-alunos que por terem feito parte do grupo no período de estudos, permaneceram como membros da equipe, e atendendo à demanda das atividades de extensão da instituição, a Orquestra Pop & Jazz traz como membros do grupo, alguns jovens da comunidade, que passaram pela escola de música.

Nos momento de estudos e de ensaios, os componentes da Orquestra frequentam aulas de teorias musicais e de prática de instrumentos, em geral de sopros, que são ministradas pelo professor Célio e também por músicos convidados. Os conteúdos das aulas envolvem: Estudos sobre harmonia musical, improvisação e Técnica de Arranjo. Participam também de atividades relacionadas à prática de Conjunto e de Orquestra, em seus momentos de aprofundamento teórico. A seguir, na foto abaixo, temos uma apresentação para o público do Instituto.

Foto 2 - Momento de apresentação da Orquestra Pop & Jazz no teatro do IFES



Com um estilo próprio de interpretação, a Orquestra Pop & Jazz traz em suas apresentações um repertório eclético, composto por músicas nacionais e internacionais.

De acordo com o maestro Célio Paula, ao longo de sua trajetória, a Orquestra se apresentou em intercâmbios culturais, concertos, atividades internas do IFES e realizou inúmeros shows em diversos estados e cidades brasileiras.

As atividades da Orquestra são desenvolvidas com total apoio do corpo diretivo do IFES que tem incentivado, de forma salutar, todas as atividades da Orquestra, de funcionários do Instituto que, solidários ao grupo, dão todo apoio necessário para a consecução e realização dos eventos e principalmente, de um grupo denominado pelo maestro Célio de “Pau pra toda obra”. Esse grupo é composto pelos alunos do IFES que participam da Oficina de Música. Não poderíamos deixar de citar também a colaboração e a solidariedade de diversas pessoas que, por seus envolvimento com o campo da música e da cultura em espaços externos do Ifes, têm se constituído, como cita o maestro Célio, em grandes “amigos da Orquestra”. Sendo suas contribuições de grande ajuda no caminhar e no desenvolvimento das atividades do grupo. Um ponto alto a salientar na fala do professor Célio, é que a dedicação dos músicos que



compõem a Orquestra Pop & Jazz do IFES é que garante a sua existência e consequentemente, o seu sucesso.

Foto 3 - Maestro Célio dialoga com músicos do grupo sobre os preparativos para apresentação da Orquestra na sala de música.



### 5.1.2 A oficina de música do IFES

Toda essa trajetória de implantação e de consolidação dessa prática de ensino cultural se inicia com a criação em 1º de fevereiro de 1985, pelo então professor Célio Paula, de uma oficina de música para os alunos da Escola Técnica Federal do Espírito Santo, como uma das atividades curriculares de ensino da época, que compunham a área de Educação Artística.

Atendendo apenas alunos regularmente matriculados na Instituição, eram ministrados cursos de inicialização musical, teoria musical, harmonização. Com o passar dos tempos, e com as mudanças ocorridas nos mapas curriculares dos cursos técnicos, as atividades da oficina de música se ampliaram, exigindo avanços e maiores aprofundamentos nas abordagens do campo da música. Tendo em vista que a oficina de música já atendia um número maior de pessoas, pois havia incorporado o atendimento também a pessoas da comunidade que tinham interesse em estudar

música. Assim, outras abordagens foram gradualmente incorporadas às práticas da oficina, tais como a improvisação e a prática de Conjunto e de Orquestra. Atualmente, todos os músicos que compõem a Orquestra Pop & Jazz, tiveram passagem pela Oficina de música. Assim, podemos dizer que todos os alunos e ex-alunos que frequentaram a oficina, estão aptos a participar da Orquestra Pop & Jazz.

Foto 4 - Alunos da comunidade participando das oficinas de música do IFES.



Desse modo, segundo o professor Célio, a oficina atende alunos e ex-alunos do IFES que tenham interesse em participar dessas práticas artísticas. Quanto à comunidade, ele salienta que são disponibilizados, anualmente, um certo quantitativo de vagas para aquelas pessoas que estejam dispostas a estudar na oficina e participar da Orquestra, submetendo-se às mesmas normas e regras estabelecidas pela instituição para os alunos regularmente matriculados na escola.

A existência da Oficina de Música do IFES tem sido motivo de grande orgulho para as pessoas empenhadas em suas atividades, a contribuição da Oficina para a formação dos alunos é reconhecida por diretores, professores e por diversos funcionários do Ifes. Muitos alunos depois de estudarem, em média, três anos na Oficina de Música, adquirem conhecimentos necessários para participar da Orquestra Pop & Jazz ou integrar bandas capixabas com reconhecimento nacional e Internacional. Ao longo desse tempo muitos alunos da Oficina passaram a fazer parte da Banda de Música da Polícia Militar, do 38º BI e da Orquestra Filarmônica do Espírito Santo. Alguns alunos também dão continuidade a seus estudos de música fazendo cursos na Faculdade de Música



do Espírito Santo – FAMES e em universidades como a UFES, UFMG, UNICAMP e UNIRIO. (fala do maestro Célio Paula, Professor do IFES-Vitória).

Foto 5 – Integrante da Orquestra chegando para participar dos ensaios do grupo.



O professor Célio faz questão de ressaltar que todas as atividades desenvolvidas com a Orquestra Pop & Jazz do IFES não seriam possíveis de se realizar, se não contasse com a existência da Oficina de Música.

### **5.1.3 A banda de música da ETFES**

Indicado, em 1985, pelos músicos José Augusto Malta Menezes e Luís Paulo Gonçalves da Silva que auxiliavam o professor Wilson Couto Lyrio que se encontrava a frente das atividades da Banda Marcial da ETFES, o professor de música Célio Paula da Costa, natural da cidade de São Fidélis - RJ, aceitou o desafio de ajudar a fundar e reger a Banda de Música da Escola Técnica Federal do Espírito Santo. A indicação se fez em virtude dos músicos José Malta e Luís Paulo, conhecerem as atividades musicais desenvolvidas por Célio na cidade de São Fidélis, onde atuava como maestro substituto da banda de música Sociedade Musical 22 de Outubro, daquela cidade.

O maestro Célio, após aceitar o convite, iniciou suas atividades no mês de março daquele ano, ministrando aulas de música e prática instrumental para os músicos que compunham a Banda Marcial e também para os alunos ingressantes da escola naquele ano, os quais tinham a prerrogativa de escolher em qual modalidade artística queriam se inscrever. Estudar música era uma das opções que os alunos tinham naquele momento.

Foto 6 – Maestro Célio Paula em sala de aula, ensinando teoria musical para alunos da instituição.



De acordo com o maestro Célio, após alguns meses de trabalho, foram selecionados vários componentes da Banda Marcial que, juntando-se aos músicos formados por ele nesse período, iniciou-se os ensaios da Banda de Música, com o intuito de prepará-los para a estréia da banda, que estava prevista para o dia 20 de dezembro, no antigo auditório da ETFES, hoje denominado, Teatro do IFES. Conforme afirma Célio, Já em sua primeira apresentação, os músicos demonstraram que as aulas e os ensaios haviam dado resultado, pois além de tocarem com desenvoltura para um público expressivo, no momento da apresentação de uma das músicas do repertório, ocorreu uma falha no fornecimento de energia elétrica em Jucutuquara, bairro em que se localiza a escola, e mesmo assim eles conseguiram dar continuidade à execução, até alguns minutos finais da música, quando o fornecimento de energia foi

restabelecido. O público, compreendendo o imprevisto, de pé, aplaudiu calorosamente a Banda de Música da Escola Técnica Federal do Espírito Santo.

Ainda segundo Célio, as atividades da Banda de Música duraram aproximadamente três anos. Nesse período memoráveis apresentações foram registradas, e sua contribuição para a formação de bons músicos foi significativa. Ele salienta que a participação direta na formação dos alunos da escola, nesse período, ficou marcada na memória dos músicos e do diretor da época e de todos os professores e servidores da escola que vivenciaram aquele momento histórico onde, a contribuição de uma prática artístico-cultural para a formação educacional se materializa e se consolida enquanto alternativa à razão proléptica, defendida por Boaventura de Souza Santos. O primeiro concerto da banda, é lembrado com orgulho e emoção por diversos educadores da instituição que tiveram o privilégio de vivenciar aquele momento. Neste momento, não poderia deixar de registrar que fui um dos privilegiados, pois estive presente em todos estes momentos, na qualidade de espectador e também no papel de colaborador nesses eventos, protagonizados pelo maestro Wilson Couto Lírio e seus auxiliares, e pelo maestro Célio Paula, que foi o primeiro maestro da Banda de Música da ETFES.

Além das atividades de regência da Banda de Música, o professor Célio Paula foi também, ao lado do professor Wilson Couto, dos maestros regentes da Banda Marcial, no período de 1985 a 1988. A união entre eles, apoiados por músicos comprometidos e por auxiliares dedicados culminou com a vitória da banda marcial em todos os concursos dos quais teve a honra de participar nesse período.

O ano de 1985, segundo o depoimento do maestro Célio, foi a última grande aquisição de instrumentos musicais para as bandas. Naquele ano foram adquiridos instrumentos como clarinetas, saxofones, tubas e trombones, o que propiciou aos maestros uma melhor sonoridade da banda, pois com essa aquisição foi possível executar outros gêneros musicais, obter novos timbres e melhorar o desempenho dos músicos. Sendo esse ano considerado um marco na história da BMETFES (Banda Marcial da escola Técnica Federal do Espírito Santo), pois, além da infra-estrutura proporcionada pela direção da escola, os maestros passaram a priorizar a formação dos músicos com o conhecimento

da teoria musical, o aprimoramento técnico, a apreciação musical (pesquisa da vida e das obras dos compositores) e todo o incentivo para que eles pudessem crescer musicalmente e culturalmente. O resultado de todo esse trabalho pôde ser comprovado durante as apresentações da Banda, que sempre atraiu um grande número de pessoas. (Célio Paula, professor e maestro da banda de música da ETFES)

No ano de 1988, foram introduzidas modificações na estrutura e na composição da Banda Marcial da Escola Técnica Federal de Espírito Santo, pois para participar dos concursos de bandas e fanfarras, que passaram a serem realizados na cidade de São Paulo, precisou fazer algumas adaptações para atender às normas do concurso. Dentre elas, podemos destacar as mudanças na quantidade e nos tipos de instrumentos disponíveis, no repertório a ser apresentado e também, na forma dos uniformes para se apresentar. Em virtude dessas exigências, a banda passou a se apresentar como Banda Musical da Escola Técnica Federal do Espírito Santo, vencendo, em 1991, seu primeiro concurso disputado nessa categoria, na cidade de São Paulo. Conforme afirmou o maestro Célio, os músicos que integravam a Banda Marcial e de Música eram os mesmos componentes da Banda Musical. A única diferença existente entre elas era o repertório e a forma de se apresentar. Enquanto a Banda Marcial e a Banda Musical se apresentavam em desfiles e participavam de concursos, a Banda de Música restringia suas apresentações a locais apropriados, como teatros, anfiteatros e coretos.

A Banda Musical esteve ativa até 1996, quando da aposentadoria do maestro Wilson, o que impossibilitou o maestro Célio de continuar ministrando aulas e coordenando a Oficina de Música, regendo a Banda Musical e a Orquestra Pop & Jazz que se constituiu em 1987 a partir da dissolução da Banda de Música, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelo maestro Célio, diante da falta de um profissional para ocupar as funções do professor e maestro Wilson Couto. Em diálogo com o grupo, foi decidido manter apenas as atividades da orquestra, que possuía um menor número de componentes, e da oficina de música que já estava bem estruturada.





Foto 8 – Desfile da Banda de Música da ETFES.



Há que se ressaltar as conquistas realizadas pelas bandas nos diversos concursos que participaram. Foram ganhos vários prêmios estaduais e nacionais, e foram também conquistados, pela comissão de frente, prêmios tais como a primeira colocação no V COFABAN – 1987. Assim como, nos Campeonatos Nacionais de Fanfarras e Bandas, realizados na cidade de São Paulo em 1991 e 1992, a baliza da BMETFES Fabrícia Simas Prates foi eleita a melhor entre as demais.

Anteriormente, segundo registros dos arquivos da banda, foram diversos prêmios conquistados pela então Banda marcial da Escola Técnica Federal do Espírito Santo, dentre os quais, podemos relacionar o título de:

- Campeã estadual do Concurso de Bandas no Espírito Santo – 1977 ;
- Bicampeã estadual do Concurso de Bandas no Espírito Santo – 1978 ;
- Tricampeã estadual do Concurso de Bandas no Espírito Santo – 1979 ;
- Campeã no concurso de bandas realizado pela Gazeta Tamoyo A.P.E., em Vitória (ES) – 1979 ;
- Terceira colocada no 25º Campeonato Nacional de Bandas e Fanfarras no Estado de São Paulo – 1982 ;
- Campeã estadual no 1º Concurso de Bandas Marciais e Fanfarras da Grande Vitória – 1983 ;
- Campeã nacional no VII Concurso de Bandas de Franco da Rocha (SP) –1983;
- Vice-campeã no II Concurso Interestadual de Fanfarras e Bandas (COFABAN), em Bragança Paulista (SP) – 1984 ;
- Bicampeã estadual no Concurso de Bandas Marciais e Fanfarras da Grande Vitória – 1984 ;
- Campeã no III Encontro Intermunicipal de Bandas (ENIBAN) de Afonso Cláudio (ES) – 1984 ;

- Campeã no Concurso Intermunicipal de Bandas Marciais e Fanfarras de Guarapari (ES) – 1984 ;
- Campeã no concurso de Bandas Marciais e Fanfarras de Vila Velha (ES) – 1984 ;

A partir de 1985, quando a banda passa a contar com o reforço das aulas e a regência do maestro Célio Paula da Costa, e também com o aporte instrumental do trompetista Paulo Roberto Rosa (Paulinho), a Banda conquistou outros títulos de grande importância tais como:

- Bicampeã no 11º Concurso de Bandas e Fanfarras de Vila Velha – 1985 ;
- Campeã na categoria de Banda Especial A no 1º Concurso de Bandas e Fanfarras intermunicipal de Aracruz (ES) – 1985 ;
- Campeã no 1º Concurso de Bandas em Mimoso do Sul (ES) – 1985 ;
- Campeã no Encontro de Bandas da Escola de Aprendizes de Marinheiros (EAMES), em Vila Velha (ES) – 1985 ;
- Campeã nacional no III COFABAN – 1985, quando Célio foi premiado como melhor maestro da categoria de Banda Marcial Especial ;
- Bicampeã nacional em no IV COFABAN (SP) – 1986 ;
- Tricampeã no 12º Concurso de Bandas e Fanfarras de Vila Velha – 1986 ;
- Tricampeã nacional no V COFABAN (SP) – 1987, quando novamente Célio foi premiado como melhor maestro da categoria de Banda Marcial especial ;
- Campeã Geral do concurso de Bandas e Fanfarras de Vila Velha (ES) – 1987 ;
- Campeã no Campeonato Nacional de Fanfarras e Bandas em São Paulo – 1991, já

como Banda Musical da ETFES ;

- Vice-campeã no III Campeonato Nacional de Fanfarras e Bandas de São Paulo – 1992 ;

Além desses concursos, encontram-se registrados, nos arquivos da banda, diversas apresentações, dentre elas as realizadas nas cidades de Magé (RJ) – 1982; Tombos (MG) – 1986; e em quase todos os municípios do Estado do Espírito Santo. Participando, também, como convidada especial, de vários encontros nacionais de bandas, como nos seguintes eventos:

1º Encontro Interestadual de Bandas (ENIBAN) – 1982;

1º Festival de Bandas (FESBAN) no Espírito Santo – 1985;

Festival Tropical de Bandas do Espírito Santo (FESTBANES) – 1989;

III Festival de Fanfarras e Bandas Marciais da Paraíba (FESFABAN) – 1989;

III Encontro Nacional de Bandas e Fanfarras de Pernambuco – 1990.

#### **5.1.4 A orquestra Pop & Jazz como veículo de difusão cultural no IFES.**



Fundada no ano de 1987, a partir da necessidade de uma melhor expressão em termos musicais, pelo maestro Célio Paula da Costa e pelos músicos da Banda de Música da ETFES, esses educadores foram buscar inspirações em alguns gêneros musicais renomados, como o choro, o samba, a bossa nova, o jazz o rock, dentre outros. Assim, esses músicos se propuseram a conhecer melhor e se aprofundar na abordagem de cada um desses estilos por meio de intercâmbios e pesquisas, o que possibilitou, como afirma o maestro Célio, à banda soar mais leve, com linguagem própria e swing, que são as características marcantes em uma banda de música popular brasileira e de jazz. Adotando esse novo estilo de tocar, a banda de música tradicional dá lugar a uma banda que tem características pop, uma banda de jazz. Assim, surge a Orquestra Pop & Jazz da ETFES, posteriormente, Orquestra Pop & Jazz do CEFETES, que atualmente se apresenta em diversos espaços culturais, para diversos públicos, com o nome de Orquestra Pop & Jazz do IFES.

Fazem parte de seu repertório atual diversos gêneros musicais, tais como MPB (Choro, Samba, Baião, Coco, Bossa Nova, Jovem Guarda, Rock Nacional, outros), o JAZZ (Blues, Dixieland, Swing, BeBop, Cool Jazz, HardBop, Free Jazz, Fusion, Acid Jazz, Latin Jazz, outros) e também o LATIN (Mambo, Salsa, Merengue, outros).

Durante suas apresentações, são interpretadas canções ou arranjos de autores consagrados, tais como: Pixinguinha, Noel Rosa, Ari Barroso, Dorival Caymmi, Garoto, Luís Gonzaga, Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Chico Buarque, Roberto Menescal, Rita Lee, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Djavan, Ivan Lins, Glenn Miller, Benny Goodman, Count Basie, Henry Mancini, Duck Ellington, Cole Porter, George Gerswin, Sammy Nestico, Jeff Jarvis, Dizzy Gillespie, Charlie Parker, Herbie Hancock, entre outros. Inclui também a execução de releituras de arranjos dos maestros Severino Araújo, Cipó, Carioca, Duda, Leonardo Bruno e Dean Weston.

Como pode ser notado, a Orquestra Pop & Jazz do IFES possui um repertório seletivo muito extenso, no entanto, as interpretações trazem um teor muito importante

no que diz respeito à execução das obras dos compositores e gêneros musicais citados acima. Tendo participado como ouvinte em muitas das apresentações da Orquestra e da banda, e na qualidade de pesquisador, constato que a interpretação adaptada traz uma determinada vertente muito interessante para o público. Os comentários dos ouvintes são testemunhos do quanto a Orquestra é bem aceita nos eventos, concursos e apresentações dos quais participa.

Destaco também, na fala do maestro Célio Paula o esforço e talento que o mesmo imprime durante os ensaios, cuidando com muita dedicação e competência de solucionar problemas que surgem na formatação das referidas apresentações. São priorizados atendimentos individuais, com pequenos grupos e com grupos mais numerosos de alunos. Interessante notar que alunos que já dominam determinados aspectos de leitura de partitura musical, bem como do desempenho com instrumento, auxiliam outros que ainda não possuem essas habilidades, ou estão com determinadas dificuldades, seja no âmbito da teoria musical ou da prática instrumental.

Foto 9 – sala de ensaios da Orquestra.



Em suas atuações, a Orquestra Pop & Jazz do IFES tem se apresentado em teatros, centros de convenções, concertos didáticos, inclusive , tem participado de intercâmbios culturais, e tem tido presença constante nas atividades internas do IFES

tais como nos eventos artísticos e culturais, nas atividades culturais promovidas pelos alunos intercursos, nas feiras de ciências, nos eventos cívicos e mostras culturais nos diversos campi do IFES. Externamente, tem se apresentado em shows, eventos culturais e concertos nos diversos municípios do Estado e também em outros Estados da Federação. Criterioso quanto à qualidade das apresentações, o maestro Célio traça previamente o perfil dos locais onde irão ocorrer as apresentações, buscando levantar todas as informações pertinentes sobre os de apresentação, a qualidade acústica dos ambientes, o gosto musical e também a faixa etária do público ouvinte. Essas informações, segundo ele, são de extrema importância para a qualidade e o êxito das apresentações da Orquestra.

Interpretando, na maioria das vezes, músicas instrumentais, Orquestra Pop & Jazz do IFES vem inovando em suas apresentações, ao convidar cantores que tenham afinidade com o estilo da orquestra para participações especiais. Participaram desses momentos, cantores tais como Karla Kaiser, Lauro Oliveira, Marcos Willian e José Lopes. Trata-se de artistas de expressão significativa no cenário da música que é apresentada em diversos eventos e shows, seja em nível estadual ou mesmo em nível nacional.

O professor Célio faz questão de frisar que a Orquestra Pop & Jazz desenvolve todas as suas atividades externas de forma gratuita, sem cobrar cachês. Contando apenas com as intervenções financeiras do IFES .

Conforme foi divulgado nos meios de comunicação da região, o frio de 13 graus não impediu que o público pudesse cantar e dançar junto com a Orquestra Pop & Jazz na noite de sexta-feira, 12 de julho, na Praça da UFOP, em Ouro Preto. Essa demonstração por parte do público deixa transparecer outra nuance da Orquestra, que é instigar a platéia a se manifestar também em forma de dança. Não só o repertório contribui para tal fator, como também o gingado que o grupo transmite em sua performance.

Foto 10 – Maestro Célio Paula à frente da orquestra em Ouro Preto, M.G



Foto 11 – Orquestra Pop & Jazz no festival de Inverno em Mariana, MG.



No que diz respeito à apresentação da Orquestra em Mariana e Ouro Preto, MG, segundo divulgado pelos noticiários locais, o ponto alto do show foi quando o vocalista Gustavo Rocha desceu do palco, cantou e dançou junto com o público. “Aqui, em Ouro Preto, tivemos uma de nossas melhores platéias. Sentimos uma vibração muito boa”, afirma Fernanda Mafia, em 13/07/2013 em jornal de circulação local.

Foto 12 – Professor Célio Paula recebendo o apoio do atual Reitor do IFES professor Dênio Rebelo Arantes e do Ex Diretor Geral da instituição, professor Jadir José Pella.



As atividades desenvolvidas na Oficina de Música do IFES têm sido, segundo o maestro Célio, motivo de grande orgulho para as pessoas empenhadas nessas atividades, em especial para o professor Célio que tem toda uma história de fazer acontecer, onde a contribuição desta Oficina, para a formação dos alunos, é de notório reconhecimento por parte da comunidade educativa do Instituto Federal do Espírito Santo.

Na fotografia a seguir, registramos um dos momentos de interação entre os participantes da banda. Este é um momento onde alunos do IFES interagem com membros da comunidade, socializando saberes e aprimorando os conhecimentos musicais adquiridos.

Foto 13 - Alunos do IFES e membros da comunidade participando do ensaio na oficina de música.





Compreendemos o esforço do professor Célio Paula da Costa em apresentar o histórico dos acontecimentos dessas práticas artísticas-culturais que vêm sendo desenvolvidas no contexto do ensino profissionalizante do IFES, não com a intenção simplista de divulgar a trajetória da Fanfarra ETV, da Banda Marcial, da Banda de Música e da Banda Musical da ETFES, da Orquestra Pop & Jazz e da Oficina de Música do IFES, mas procurando ressaltar a contribuição dessas práticas para a formação dos alunos, assim como, para despertar em todos que compõem o cenário educacional da instituição, a necessidade de um apoio maior, para poder continuar desenvolvendo essas atividades, garantindo a qualidade da educação que se pratica nesses espaços-tempo da formação profissional. É importante que os trabalhos desenvolvidos pelo maestro Célio diante da oficina de música do IFES tenham continuidade, pois acreditamos que os jovens que estão chegando para compor as novas gerações de alunos do IFES, terão a oportunidade de fazer parte dessas atividades que, ao longo do tempo, têm procurado divulgar a música com muita dedicação e profissionalismo.

Foto 14 – A parceria que deu certo. Maestro Heraldo Silva Filho e o Maestro Célio Paula mostram como se faz educação de qualidade.



Foto 15 - Professor Jadir José Pella, Ex Diretor Geral do IFES e atual Secretário Estadual de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo homenageia o professor Célio Paula e o Maestro Heraldo filho pelo trabalho que desenvolvem na instituição.

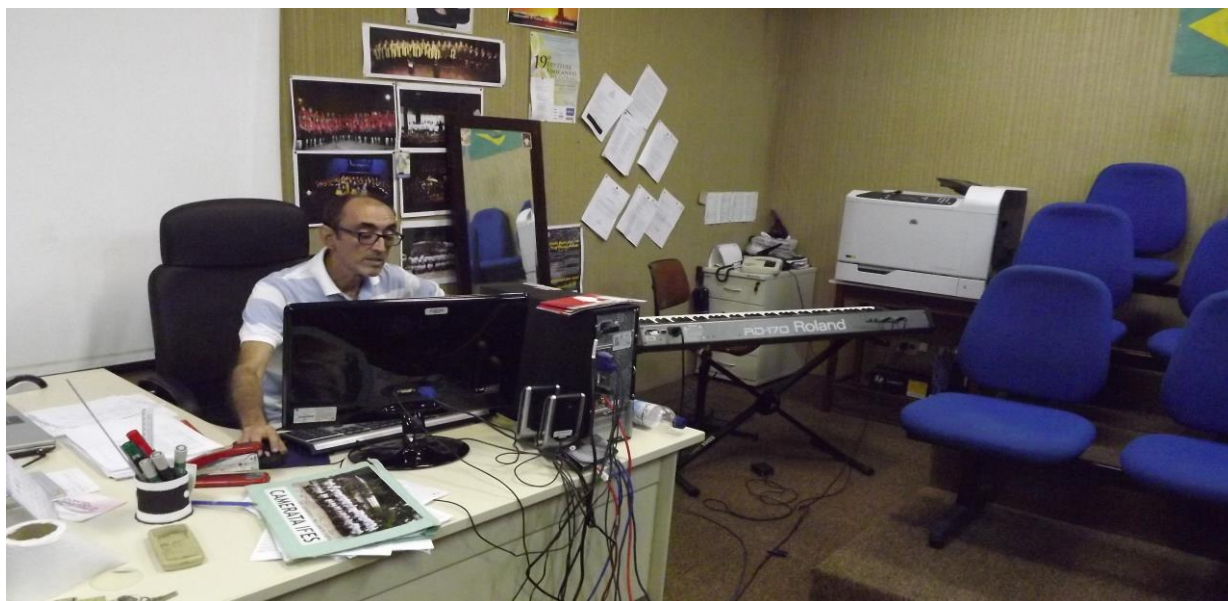


### 5.1.5 Os corais IFES: breve histórico

Puxando os fios dos acontecimentos das práticas artístico-culturais que são tecidas no IFES - Campus Vitória, identificamos como ponto alto das expressões culturais do instituto, além da Orquestra pop & Jazz, relatado anteriormente, os Corais do IFES, que são de notória expressividade no contexto da comunidade, tanto interna quanto externa. São eles o Coral Camerata e o Coral Maria Penedo.

O Coral Maria Penedo foi fundado em 1947 com o nome de “Orfeão Lorenzo Fernandes”, pela professora de canto Maria Penedo. Em 1974, no ano do falecimento da professora Maria Penedo, através de homenagem à ela, o Coral passou a chamar-se Coral Maria Penedo IFES. Esse grupo é atualmente composto apenas por alunos regularmente matriculados no campus Vitória, contando com cerca de 17 integrantes. Os ensaios do Coral ocorrem todas as segundas, quartas e sextas-feiras, nos horários de 18 às 19 horas.

Foto 16 - Maestro Heraldo Filho em preparação para receber os alunos na oficina de canto.





De acordo com o maestro Heraldo Silva Filho, não há seleção para participar das oficinas de canto. Basta que o aluno se dirija até à sala do coral, localizada sob as arquibancadas do estádio do campus onde é feita uma seleção e uma classificação de voz. Essa seleção consiste de um exercício vocal para definir o tipo de voz que o aluno apresenta. Segundo Heraldo, o aluno não precisa saber cantar, basta que ele tenha interesse em participar das atividades de canto e queira aprender a cantar.

Já o Coral Camerata IFES foi fundado em março de 2001, pelo atual regente, o professor e maestro Heraldo Silva Filho, sendo composto atualmente por 55 integrantes, dentre os quais temos servidores da instituição, alunos e também ex-alunos do IFES. Em suas apresentações, o grupo encena um repertório variado. Apresentando músicas eruditas e também contemporâneas tais como: óperas românticas encenadas e barrocas, música folclórica, sacra, popular brasileira, negro spirituals.

Foto 17 – Registro dos acontecimentos. Participação do Camerata no evento cultural “Canta Brasil” em São Lourenço – MG. (foto dos arquivos do maestro Heraldo Silva Filho).



Foto 18 – Coral Camerata se apresentando no Festival Unicanto de coros em Londrina PR.



Foto 19 – Alunos do IFES se apresentam em festival de coro no Paraná.



Dentre as apresentações do Coral Camerata, destacamos sua participação em eventos nacionais de grande expressividade, como representado na fotografia anterior e na fotografia que se segue, em que o coral participou do festival de coro realizado em Londrina no Paraná.

Foto 20 – Momento de preparação e descontração do Camerata para se apresentar no festiva, no Paraná.



Os ensaios do Coral Camerata ocorrem todas as segundas e quartas-feiras, das 19 às 21 horas. Além da participação de alunos e servidores do campus, participam também desse grupo, alguns membros da comunidade local. Onde os critérios de participação são os mesmos que são definidos para o coral Maria Penedo. Para quem tenha interesse em participar, basta comparecer na sala do coral nos dias e horários de ensaios.

O repertório das apresentações do Coral Camerata do IFES contempla, de acordo com o maestro Heraldo, estilos variados como: música popular brasileira, folclórica, e negro spirituals. O grupo tem presença garantida em festivais tais como o Festival Nacional de Corais, que neste ano (2013) aconteceu no mês de agosto, na cidade de Araranguá, em Santa Catarina. O festival fez parte da programação do evento chamado Agosto Cultural, que conta com diversas atividades culturais durante todo o mês de Agosto, naquele município. As apresentações do Coral Camerata IFES

ocorreram nos dias 30 e 31 de agosto. O ponto alto das apresentações do grupo, foi a encenação da Ópera Cavalleria Rusticana de Pietro Mascagni.

Já em 22 de março, o Coral Camerata fez, sob a regência do maestro Heraldo e com o acompanhamento do pianista Elenisio Rodrigues, uma apresentação da cantata “Jesus, O Vitorioso”, além das músicas “Olhai além!”, “Via Dolorosa” dentre outras. A apresentação foi em comemoração à Semana Santa, e ocorreu em frente à biblioteca do Campus Vitória.

No final do ano de 2012, no mês de dezembro, os Campi do Ifes promoveram eventos de final de ano com atividades variadas em cada Campi, contando com apresentações nestes eventos do Coral Camerata e também da Orquestra Pop & Jazz. No campus Vitória foi realizada a Cantata de Natal “O amor nasceu”, com a apresentação dos corais Camerata IFES e Maria Penedo, no Teatro do Campus. O repertório foi constituído das músicas “O amor desceu a nós” e “Povos: cantai bem alegres”, que fazem parte da cantata “O amor nasceu”.

A cantata sobre o nascimento de Jesus foi encenada pelos integrantes dos corais e uma servidora do IFES fez a coreografia, com o figurino dos integrantes da equipe do Camerata. O evento contou com a narração do então diretor de Extensão do campus, professor Sérgio Zavaris.

Foto 21 – Coral Camerata em apresentação na comemoração do lançamento do selo dos seus dez anos.





No decorrer do ano de 2012, o Coral Camerata IFES participou de uma apresentação no Teatro Carlos Gomes, onde cantou a peça “Chorus 10” de Heitor Villa-Lobos, e em 31 de março do mesmo ano, se apresentou com o Coro Sinfônico da Faculdade de Música do Espírito Santo – FAMES, sendo seguido pela Orquestra Filarmônica do Espírito Santo. Neste ano, o Coral Camerata fez diversas apresentações, em diversos espaços culturais, divulgando o trabalho do maestro Heraldo e o comprometimento dos dirigentes da instituição para a continuidade dessas ações culturais que tanto benefício trazem para a comunidade educativa e também, para os alunos do IFES. Participando de eventos culturais tais como :

- Concerto de lançamento da Companhia de Ópera do Espírito Santo, no Teatro do Sesi, onde cantou peças de Bizet; Puccini, Verdi, entre outros.

- Apresentações com o Coro Sinfônico da Faculdade de Música do Espírito Santo.

Apresentação em evento de comemoração ao 177º aniversário da Polícia Militar do Espírito Santo, no Teatro da Universidade Federal do Espírito Santo, apresentando-se junto com a Banda da Polícia Militar;

Com uma agenda repleta de compromissos, o coral Camerata tem levado o nome do IFES a diversas partes do estado e do país, sendo motivo de orgulho, tanto para os componentes do grupo, quanto para os dirigentes e servidores da instituição.

Na comemoração dos dez anos do Coral Camerata, do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, além das apresentações musicais, foi feito o lançamento do selo comemorativo dos dez anos do Camerata IFES. Esse evento ocorreu no Teatro do Campus Vitória, em Jucutuquara, e contou com apresentação dos corais Maria Penedo e Canta Vitória.

Uma parte significativa da comunidade do IFES esteve presente para homenagear o evento, que contou inclusive com as presenças de todo o corpo diretivo da instituição, dentre eles, o Reitor do IFES, professor Dênio Rebello Arantes; o Diretor-Geral do Campus Vitória, professor Ricardo Paiva; e do Pró-Reitor de Extensão, professor Tadeu Pissinati. O professor Ricardo Paiva, em sua fala de boas-vindas aos presentes fez questão de frisar que a cultura sempre teve lugar de destaque na instituição. “Muitos ex-alunos da escola, que hoje são até professores do Ifes, já participaram dos corais”.

De acordo com o maestro Heraldo Filho, o Coral Camerata foi criado com o objetivo de dar continuidade aos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos junto ao Coral Maria Penedo. O objetivo era sair das músicas populares e chegar ao clássico.

Atualmente, existe um incentivo dos dirigentes para que as atividades do Coral sejam difundidas nos diversos campus do IFES, na expectativa de que surjam novas iniciativas como esta, que venham a dar continuidade a tais práticas culturais no Instituto. Assim, com a criação do Programa Arte e Cultura, pela Pró-Reitoria de

Extensão, tem-se buscado disseminar iniciativas culturais e artísticas para toda a instituição.

## 5.2 DIALOGANDO COM OS SABERES-PODERES E O CONHECIMENTO

Educar é mais do que boa transmissão de conhecimentos, [...]. Educar é seduzir seres humanos para o prazer de estar conhecendo. (ASSMANN, 1998, p. 234)

No contexto das relações atuais em que vivemos, enquanto educadores, somos cobrados a dar respostas para a complexidade do ato de educar, em uma sociedade cada vez mais comprometida com as relações capitalísticas de produção. É preciso construir mecanismos, que comportem alternativas educativas, que se constituam em respostas fortes para esses questionamentos. Os questionamentos e perguntas que se colocam para nós na atualidade, algumas delas já foram feitas há muitos anos atrás, pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Em resposta à uma pergunta que lhe fora feita pela Academia de Dijon: “o restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para aprimorar ou para corromper os costumes? Eis o que é preciso examinar” (ROUSSEAU, 1978, p.341).

O que lhe foi perguntado foi se existe alguma razão para substituímos o conhecimento – vulgar (de senso comum) que temos da natureza e da vida pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Será que a ciência poderá contribuir para diminuir as distâncias crescentes na sociedade entre o que se é, e o que se aparenta ser, entre dizer e fazer, ou como é comum dizermos, entre a teoria e a prática? A essas perguntas Rousseau respondeu, veementemente, que não!

[...], duzentos e tal anos depois, as nossas perguntas continuam a ser as de Rousseau. Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade. (SANTOS, 2008, p.18)

Assim, estamos hoje a nos perguntar sobre a importância do conhecimento científico acumulado que, pautado no paradigma cartesiano-newtoniano, despreza as diversas formas de conhecimento, e desconsidera as questões relativas à melhoria da qualidade de vida das pessoas comuns. Conhecimento esse que, se encontra diante de uma crise sem precedentes que segundo Boaventura de Souza Santos, é resultado do grande avanço do conhecimento que o paradigma científico moderno propiciou, logo, estamos diante de uma crise que foi gerada a partir do interior da própria ciência, uma vez que, o que se questiona é exatamente a sua dimensão unilateral e reducionista onde o racionalismo científico sempre foi interpretado como sendo a única interpretação válida do conhecimento tendo em vista que focaliza as partes para conhecer as unidades separadamente. Nos dias atuais,

[...] de explosão de racionalidades pós-modernas plurais, nos deparamos com a exigência de, no próprio sentido que conferimos à palavra conhecimento, uma nova configuração dos nexos entre pensamento lógico, formalizador e calculante, e pensamento ponderador, meditativo e inquiridor do sentido.[...] somos constantemente projetados pela mídia em instantaneidades esfeladas e a informática possibilita a realização de operações sumamente complexas num tempo quase real. Por outro lado, embora forçados a retomar a todo momento a contagem quantitativa e pragmática do tempo, a experiência que dele fazemos continua sendo antes de tudo corporal e afetiva. (ASSMANN, 1998, p. 216).



Onde, o espaço-tempo da escola deve se constituir em espaço de vivência e de aproveitamento das experiências que por muito tempo, foram tidas como ausentes, onde o conhecimento científico, e mais especificamente, nos espaços de educação para a profissionalização, não se configuravam em conhecimentos dignos de serem ensinados, deixando de serem explorados nos espaços e tempos pedagógicos que devem ser dedicados a produzir vivências do prazer de estar aprendendo. O tempo da escola só se transforma em tempo pedagógico quando seu transcurso cria um espaço e um clima organizativo propício às experiências de aprendizagem. (ASSMANN, 1998).

Foto 22 – Cartaz posicionado na entrada da Biblioteca do IFES.



Foto 23 – A comunicação por meio da representação corporal. Um recurso explorado pela professora de Artes nas turmas do ensino técnico.



Foto 24 – Alunos do Curso Técnico de Estratas explorando a expressão corporal na sala de artes.



Percebemos nestes momentos de descontração, nas aulas que o prazer de estar aprendendo pode ser alcançado, não só nos momentos de silêncio e de introspecção exigidos nos espaços-tempos da biblioteca, mas também, nos espaços tempos dos fazeres artísticos que ao se posicionarem na horizontalidade dialógica

com os conhecimentos científicos, possibilitam a emergência de um conhecimento prudente para uma vida descente.

Foto 25 – Momentos de estudo na biblioteca. Espaço onde a compenetração e o silêncio são privilegiados.



Foto 26 – Professora de artes orienta os grupos quanto à apresentação dos trabalhos.



Foto 27 – Grupo de alunos se organizando para apresentação dos trabalhos.





Foto 28 – Atividade dos grupos na aula de Artes. Comunicando através de gestos os diferentes momentos da história da arte.



Foto 29 – Professora de artes do IFES acompanha e avalia as apresentações dos trabalhos dos alunos.



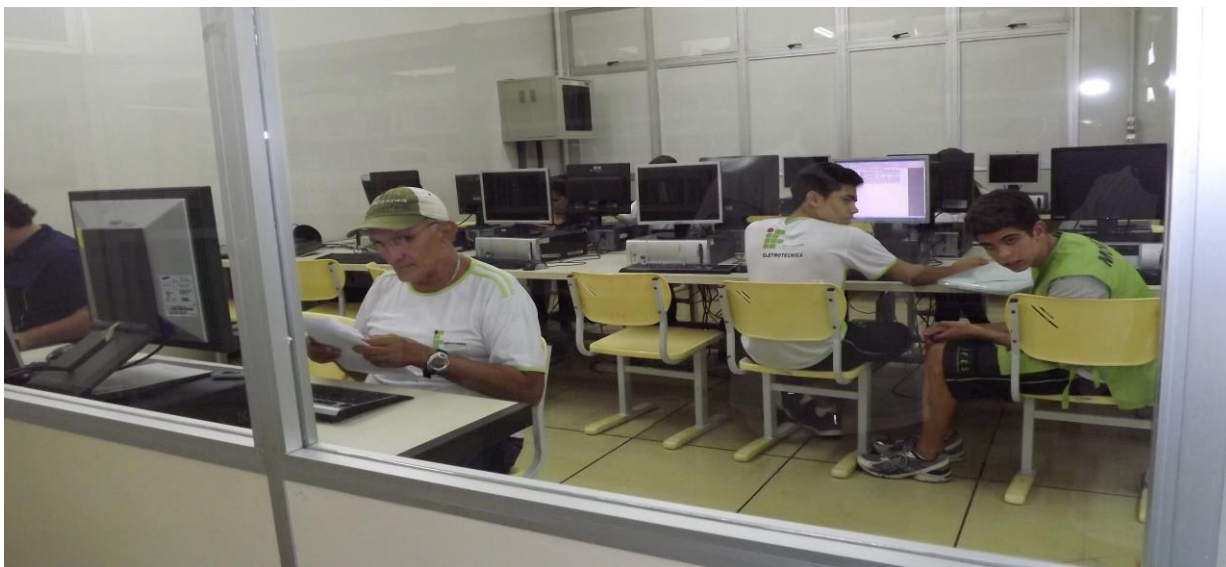
Assim, a emergência de um novo paradigma, de acordo com os dizeres de Boaventura de Souza Santos, não é um fenômeno isolado, se constitui em um movimento de vocação transdisciplinar que atravessa as ciências da natureza até as ciências sociais. Pois enquanto a ciência moderna produz tanto conhecimentos como desconhecimentos, a ciência pós-moderna partindo da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é plenamente racional, vai buscar dialogar com as outras formas de conhecimento, mais especificamente, com o senso comum, que se constitui em um conhecimento vulgar e prático, o qual nos orienta nas ações que praticamos e dá sentido à nossas vidas.

Foto 30 – Explorando outras formas de conhecimento a partir da comunicação gestual e visual. Alunos do curso Técnico de Estradas em apresentação de trabalho nas aulas de artes.





Foto 31 – Alunos utilizando a sala de informática da biblioteca para pesquisas e realização de trabalhos escolares.



Cabe aqui destacar que, embora a citada visão do mundo esteja sendo questionada, sabe-se que o desenvolvimento da ciência moderna possibilitou expressivos avanços na história das civilizações. O sucesso de muitas proposições permitiu o desenvolvimento científico-tecnológico presente no mundo atual e, pressionado pela grandeza e pela onipotência da ciência e da tecnologia, suporta-se a um só tempo, o peso e os benefícios dessas mudanças. Porém, conforme nos ensina Santos,

A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controlo dos fenómenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenómenos é a autojustificação da ciência enquanto fenómeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica. (SANTOS, 2008, p.83-84).

Ao consolidar-se contra o senso comum, considerando-o superficial, ilusório e falso, a ciência moderna passa a ser questionada pela ciência pós-moderna que procura justamente reabilitar o senso comum, que a partir de sua dimensão utópica e libertadora, é passível de ser ampliado a partir do diálogo que se pode estabelecer com o conhecimento científico. Para Santos,

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações (SANTOS, 2008, p.89).

Foto 32 – Espaço de difusão da racionalidade epistemológica moderna.



Foto 33 – Aluno sendo acompanhado por monitor na sala de informática da biblioteca.





Foto 34 – Alunos do IFES realizando pesquisas na biblioteca da escola.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Dessa forma, buscar fazer da educação um mecanismo destinado a estimular a consciência cultural do indivíduo é um desafio que se coloca para nós educadores e professores na atualidade, e particularmente, nos espaços educativos destinados a formação profissional. Nesse sentido, temos observado, no processo histórico de constituição e práticas desta modalidade de ensino, uma desvinculação da formação do saber-fazer com o saber teórico, seguindo uma orientação pedagógica que privilegia os conteúdos em detrimento da compreensão dos processos socio-históricos da constituição social e cultural de nossa sociedade.

Acreditamos que as atividades artísticas e culturais que vêm sendo desenvolvidas no IFES, e mais especificamente aquelas relacionadas à música, tendo em vista que nosso trabalho se restringiu a estudar essa modalidade de prática educativa alternativa, podem ser compreendidas como uma expressão viva do que Mèlich (2011) caracteriza como uma educação poética. Os profissionais envolvidos nessas práticas compreendem o caráter de transitoriedade, de passagem, que os alunos da instituição têm diante de sua preparação para a sua vida profissional. Esses profissionais, atuantes em um campo fronteiriço, que se contrapõe aos interesses do mercado de trabalho, que em seu empenho em obter lucro, prioriza a produção em detrimento da reprodução e da realização pessoal, demonstram compreender a pluralidade das palavras humanas, que em seu conjunto são carregadas de sentidos que se evidenciam, não só no que dizem ou podem dizer, mas também no seu silenciamento.

A educação poética se situa em uma tradição, em um texto, em um dito. Porém não está fixada nesta tradição, neste texto. Seu modo de existir é interpretando e traduzindo. Portanto, educador e educando tomam o dito, o texto, e o voltam a dizer, o leem, o interpretam, o traduzem, se desdizem dele, o redizem de outro modo.... e assim até o final, a morte.

[...]. Uma educação poética vive o jogo, no conflito das interpretações, na contradição, porque nunca se está de todo em uma interpretação; sempre se vive no conflito. A educação poética vive em um mundo interpretado, [...] (MÈLICH, 2011, p.280).

Assim sendo, entendemos que o IFES, na figura desses profissionais comprometidos com a consecução de um fazer educativo pautado na mediação artística, têm conduzido a educação praticada no IFES, para uma realidade que caminha no sentido da superação da tradição histórica, baseada na formação de mão de obra especializada, para atender às demandas de um mercado de trabalho que se sustenta nas configurações sociais pautadas em objetivos específicos de conservação e de reprodução do passado. Em seu contexto mais amplo, se configura como a representação plena da razão metonímica e da razão proléptica – vertente que, nas teorias de Boaventura amplia o futuro e contrai o presente. Os trabalhos artísticos e culturais, desenvolvidos pelos professores no IFES, têm demonstrado que uma outra realidade educativa é possível, pois nos impulsionam no sentido de compreender a educação como um acontecimento que produz a descontinuidade, a abertura, a possibilidade de reinventar, a cada dia, novas formas de pensar e de conviver, num constante devir.

Acreditamos que, ao tomarmos as atividades artísticas e culturais como processos mediadores no ato educativo da profissionalização, poderemos dar respostas fortes aos problemas enfrentados pela sociedade no mundo atual, onde os meios de comunicação têm se configurado como o principal veículo de difusão cultural e de socialização do conhecimento. As práticas artísticas, ao serem tomadas como processos mediadores de conhecimento, e por consequência, serem localizadas no espaço de fronteira entre o sujeito, o indivíduo que busca o conhecimento e o objeto a ser conhecido, podem garantir o entrelaçamento de ambos. Enriquecendo assim o processo educativo como um todo e superando a relação tradicional de intermediação de conteúdos, tão comuns nas tecnologias educacionais do período moderno. As práticas artístico-culturais, concebidas como mediadoras no processo educativo da formação profissional se diferenciam das diversas tecnologias intermediárias de conteúdos, empregadas no processo de ensino profissionalizante, pois elas

[...], participam de forma efetiva do trabalho inventivo que tem lugar no “meio”. São, na verdade, os operadores deste trabalho. Funcionam como conectores dos elementos aí distribuídos, reunindo-os em composições inusitadas. Diferentemente dos intermediários, que apenas colocam em relação sujeito e objeto, assegurando a representação, os mediadores são “dotados de capacidade de traduzir aquilo que transportam, de redefiní-lo, desdobrá-lo, e também traí-lo”. (LATOURE, apud KASTRUP, 1999, p. 43).

Assim, a contribuição dessas práticas, na qualidade de mediadores no processo educativo, favorecem a constituição de indivíduos que se enriquecem com a experiência libertadora da historicidade humana, na medida em que esses indivíduos passam a compreender os acontecimentos da vida cotidiana como liberdade e não como determinação apriorística das relações de poder estabelecidas no seio da sociedade, estando aptos a abordar e a compreender a multiplicidade de sentidos das palavras que são ditas ou silenciadas.

Conforme foi citado na página treze deste trabalho, se o IFES continuar apenas priorizando os conhecimentos técnicos não estará atendendo à demanda dos alunos na sociedade contemporânea, nem de outras instâncias que esperam do Instituto a formação plena do técnico profissional. As necessidades de formação profissional no contexto pós-moderno se evidenciam mais por uma compreensão não linear do saber-fazer que já não mais se materializa em uma determinada unicidade. A multiplicidade desse saber-fazer contemplaria áreas diversas de conhecimentos, inseridas em experiências sociais, sendo conhecimentos variados que viriam a constituir o que Santos denomina de nova racionalidade. Tais conhecimentos também são denominados pelo autor como conhecimentos rivais, uma vez que potencializam um determinado confronto entre a cultura científica, a cultura de massa e a cultura popular. Seria, de alguma forma a busca da formatação de novos saberes, novas instituições e novas subjetividades, aqui reforçando o que foi abordado na apresentação deste trabalho.

Entendemos que a expansão da oferta das práticas artístico-culturais vem ao encontro das necessidades de formação plena dos sujeitos nos espaços-tempo educativo do IFES, tendo em vista que, a experiência de trabalho com essas práticas, têm demonstrado que elas são de fundamental importância na formação dos indivíduos, pois, como afirmou o maestro Célio, a participação de alguns alunos nessas atividades educativas têm favorecido em muito na sua compreensão da importância do fazer artístico e têm ajudado a esses alunos a se orientarem melhor quanto a sua escolha profissional para inserção no mundo do trabalho. Muitas negatividades, seja no âmbito pessoal ou no âmbito profissional são superadas considerando inclusive esse aspecto humano, onde “[...] a recriação de valores, a produção, apropriação e aplicação de conhecimentos [...] se me apresenta com um alto potencial intelectual e prático”. (SOUZA, 2009, p. 15). Tal fator vem a confirmar nossas expectativas quanto a ampliação e oferta de oficinas e de práticas relacionadas às diversas linguagens artísticas ( sejam elas visuais, verbais, musicais, cênicas etc.), pois que as mesma só vem a contribuir como elemento capaz de ampliar a facilidade de aprendizagem inventiva. Sem dúvida também gera positividade nas subjetivações necessárias aos indivíduos, sendo, conseqüentemente fatores que potencializam a vida, considerando o fato de produzir, compreender e fruir a arte (MARCONDES, 2008).

Tendo convivido por longo período com o cotidiano da escola e neste trabalho analisado o fazer artístico no IFES, concluímos que as atividades artísticas e culturais que são trabalhadas nesse contexto têm sido de grande valor para a superação e reordenamento das práticas curriculares da educação profissionalizante. Na medida em que agregam valores significativos para a formação dos indivíduos, indo ao encontro das demandas sociais por uma educação de qualidade, ganha sentido e anseia por maiores incentivos por parte do IFES. Caminha em consonância com os anseios da sociedade e dos arranjos produtivos do mundo do trabalho no contexto pós-moderno. Desse modo, instaura a necessidade de valorização e de ampliação dessas práticas culturais, estimulando o desejo de conhecer, valorizando a racionalidade estético-expressiva.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In; A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Gentile, P. & Frigoto, G. (Orgs) 3.ed. S.P.: Cortez, 2002.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A tessitura do conhecimento em redes**. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea**: Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

CEVIDANE, Maria Eneida F.. **Realização curricular cotidiana: uma ecologia de saberes-fazer-poderes na formação de pedagogos**. UFES, 2009. (Tese de Doutorado).

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. São Paulo, SP.: Iluminuras, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que é indústria cultural**. 35.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. (coleção primeiros passos).

COLA, César P. **Ensaio sobre o desenho infantil**. Vitória: EDUFES, 2006.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, 46).

DAMÁZIO, M.F.M. **Currículo em rede de saberes contextuais relacionais no ensino superior**: [www.anpae.org.br/congressos\\_artigos/simpósio\\_2007/340.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_artigos/simpósio_2007/340.pdf) – Acessado em 25/01/2013.

DIAS, Souza. **A lógica do acontecimento / Deleuze e a filosofia**, Edições Afrontamento/Rua Costa Cabral, 859/Porto, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo, SP, Editora 34. 2000.

GIROUX, H. A. **Atos impuros: A prática política dos estudos culturais**. Tradução de Ronaldo C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely (1986): **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Editora Vozes.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JAMESON, Fredric. **A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno**. Tradução de Carolina Araújo; revisão técnica Danilo Marcondes. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KASTRUP, Virgínia (orgs) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**, Porto Alegre, Sulina, 2010.

\_\_\_\_\_.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

LYOTARD, Jean Françoise. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1988.

MARCONDES, Kath Amorim. **Educação Arteira: Fundamentos e experiência do fazer artístico na aprendizagem inventiva**. UFES, 2008. (Tese de Doutorado)

MÈLICH, Joan- Carles. **A palavra múltipla: por uma educação (po)ética**. In: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. (Orgs) Jorge Larrosa e Carlos Skliar; Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOREIRA, Antonio flávio; CANDAU, Vera M. Orgs.. **Multiculturalismo, Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, L. Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cultura de massas no século XX; O Espírito do Tempo – 1; neurose**. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 9.ed. – R.J. Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MOURA, C. Borin; HERNANDEZ, Adriane. **Cartografia como método de pesquisa em arte**. Periódicos.ufpel.edu.br/. Acesso em julho de 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.
- PAIVA, Vanilda. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão**. In: A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Gentile, P. & Frigoto, G. (Orgs) 3.ed. S.P.: Cortez, 2002. (CLACSO).
- PIMENTEL, Graça; CARNEIRO, Liliane B.; GUERRA, Jacinto. **Oficinas Culturais**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre a ciência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção para um novo senso comum; v. 4)
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida descente**: um discurso sobre as ciências revisitado, (Org.). 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa (Org.) – Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- \_\_\_\_\_; Meneses, Maria Paula, **Epistemologias do sul**: (Orgs.) - São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção primeiros passos, 110).

SANTOS, Luís Henrique S. dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. \_\_\_\_\_. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). Alienígenas da sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação:** um vocábulo crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SOUZA, João Francisco. **A transmissão cultural: Sociopoética,** v.1 nº 3 jan/jul. EDUEP. 2009.

SOUZA, Valdecina de Freitas, A qualificação profissional na educação não formal de ensino no contexto da reestruturação produtiva; Dissertação de mestrado, 2007.

VALLE, Lílian do. Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a paidéia democrática como emergência do singular e do comum. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive, **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007.