

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

**PRISCILA DE SOUZA CHISTÉ**

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: MEDIAÇÕES DAS  
OBRAS DE ARTE DE RAPHAEL SAMÚ**

**VITÓRIA/ES**

**2013**

**PRISCILA DE SOUZA CHISTÉ**

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: MEDIAÇÕES DAS  
OBRAS DE ARTE DE RAPHAEL SAMÚ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gerda Margit Schütz-Foerste.

**VITÓRIA/ ES**

**2013**

## FICHA CATALOGRÁFICA

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

---

C542e Chisté, Priscila de Souza, 1973-  
Educação estética no ensino médio integrado : mediações das obras de arte de Raphael Samú / Priscila de Souza Chisté. – 2013.  
335 f. : il.

Orientador: Gerda Margit Schütz-Foerste.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Arte. 2. Educação. 3. Ensino médio. 4. Estética. 5. Juventude. I. Schütz-Foerste, Gerda Margit. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

**PRISCILA DE SOUZA CHISTÉ**

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: MEDIAÇÕES DAS  
OBRAS DE ARTE DE RAPHAEL SAMÚ**

Tese apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 29 de novembro de 2013.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Drª Gerda Margit Schütz-Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Profª Drª Eliza Bartolozzi Ferreira  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. Erineu Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Profª Drª Maria Ciavatta  
Universidade Federal Fluminense

---

Profª Drª Maria Cristina da Rosa Fonseca da  
Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida.

À minha filha, Helena, minha luz.

Ao meu marido, Jonas, pelo companheirismo.

Ao meu pai, Carlos Alberto Chisté (*in memoriam*) pelo exemplo de inteligência e por me ensinar a buscar a simplicidade da felicidade.

À minha mãe, Jerusa, pela preocupação e por ter me apresentado na infância às aquarelas de Debret.

Aos meus amigos professores que compartilharam minhas angústias, em especial à Érika Sabino de Macêdo.

À minha orientadora, Gerda, pela amizade, conhecimento valioso e confiança de sempre.

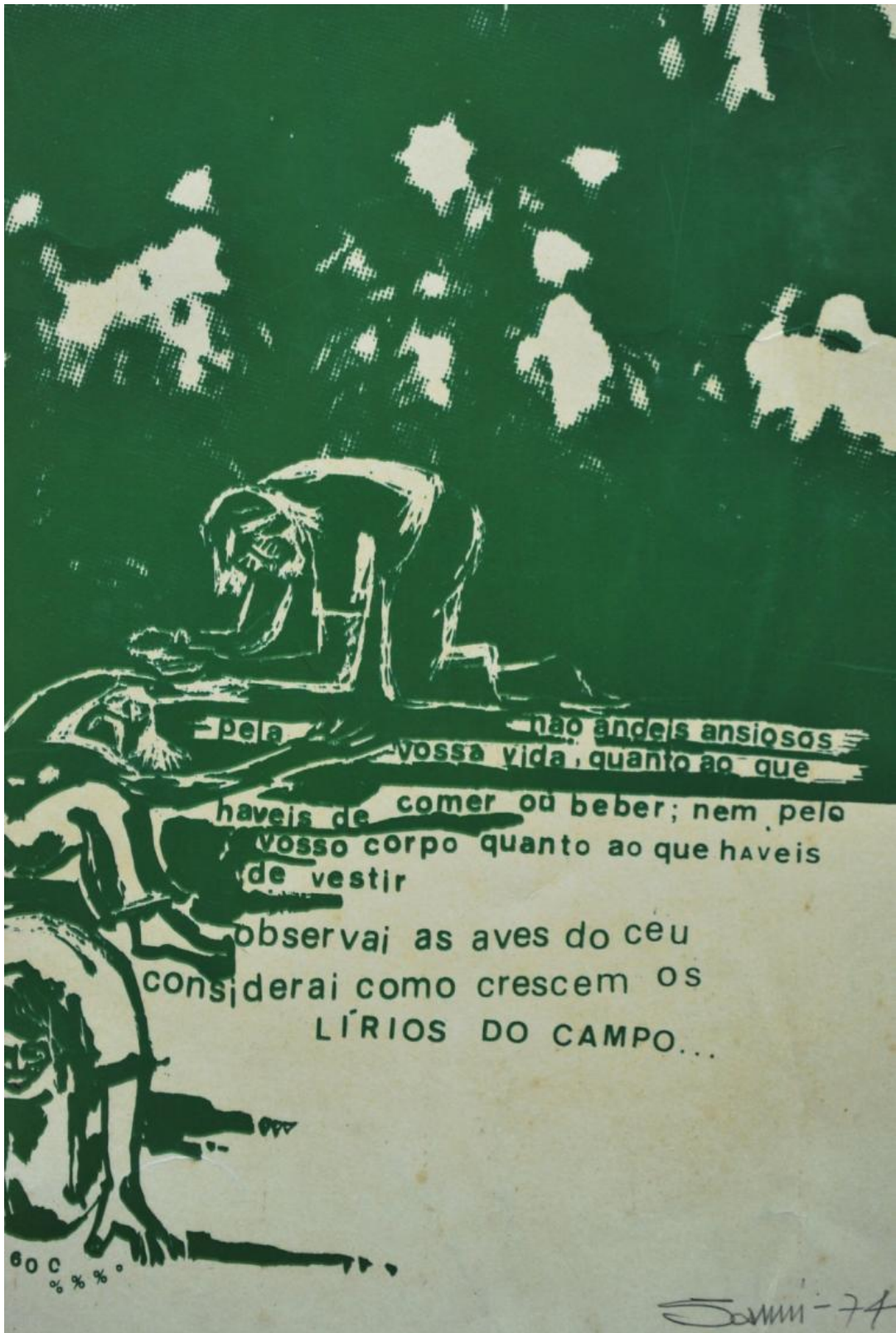
Ao professor Robson Loureiro pelo conhecimento e dedicação.

Aos professores das Bancas de Qualificação I, II e da defesa desta Tese.

Às minhas alunas queridas, Cecília e Hanna, que ajudaram na construção desta tese de doutorado e me ensinaram, a cada encontro, ser educadora.

Ao artista Raphael Samú e à Jerusa Samú que abriram várias vezes a sua casa, suas vidas e sua arte para que eu pudesse investigar por doze longos anos.

A todos os que eu não citei, mas que estiveram comigo durante esta caminhada.



- pela - não andeis ansiosos  
vossa vida, quanto ao que  
haveis de comer ou beber; nem pelo  
vosso corpo quanto ao que haveis  
de vestir

observai as aves do céu  
considerai como crescem os  
LÍRIOS DO CAMPO...

600 % %

Sommi-74

## RESUMO

A tese em questão estabelece uma relação entre os campos da educação, arte, estética e trabalho. Investiga a Educação Estética no Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – *campus* Guarapari e tem como objetivo geral compreender como se desenvolve a Educação Estética de jovens nessa modalidade de ensino mediada pela arte, aqui representada pela obra de Raphael Samú, pintor, mosaicista, escultor e gravador, atuante no Espírito Santo. Como objetivos específicos, o presente trabalho busca problematizar o EMI, analisar a prática da Educação Estética nos cursos de Eletromecânica e Administração e contribuir com a construção de uma abordagem que colabore com a Educação Estética dos jovens que integram os referidos cursos. Para compreender esse campo educacional de estudo, esta tese estabelece um diálogo com as publicações e produções teóricas relacionadas com a Educação Estética, Juventude e EMI. Esse diálogo encaminha a investigação até as teorias de Karl Marx, Adolfo Sánchez Vázquez e Lev Semenovith Vigotski. Relaciona-se com Marx, quando aborda seus estudos sobre a estética e, mais especificamente, suas reflexões quanto ao embrutecimento dos sentidos provocado pela sociedade capitalista. A partir de Vázquez, procura ampliar as discussões sobre a estética iniciada por Marx e, com Vigotski, entra em contato com importantes considerações que associam a vivência estética ao campo da educação. Destaca os aspectos próprios da estética e da Educação Estética e suas relações diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea. Na busca de compreender os alunos integrantes da pesquisa, investiga as concepções sobre juventude com ênfase na teoria de Vigotski que considera os jovens para além de seus conflitos e das mudanças corporais, biológicas, ou seja, sujeitos inseridos ativamente na sociedade, capazes de compreender a realidade em suas múltiplas determinações. Tem como metodologia a pesquisa qualitativa exploratória de cunho bibliográfico e a pesquisa-ação. Como procedimentos para a produção de dados, utiliza, como ferramentas metodológicas, entrevistas semiestruturadas com o artista Raphael Samú, rodas de conversa, questionários abertos direcionados a alunos e professores, registros fotográficos das obras de arte de Raphael Samú, textos produzidos em oficinas de leitura de imagens, serigrafias elaboradas em oficina sobre essa técnica e visita ao ateliê do artista. Analisa a trajetória do artista Raphael Samú e parte de seu acervo pessoal de obras de arte, em especial as gravuras elaboradas a partir da técnica *Matriz Espontânea*, e demonstra a importância dessas obras na Educação Estética de jovens do EMI. Relata as oficinas de leitura de imagem, de serigrafia e a visita ao ateliê do artista a partir dos cinco passos metodológicos

sistematizados por Saviani: ponto de partida da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada da prática educativa. Finaliza o relatório da pesquisa ao concluir que a arte contribui com a formação omnilateral dos sujeitos. Nesse sentido, considera que uma das possibilidades de educar esteticamente os jovens é proporcionar intensos, diversificados e contínuos encontros com obras de arte; mediar leituras de imagens que evidenciem tanto os aspectos poéticos e intertextuais quanto os formais dessas obras, ampliados pelo conhecimento do universo do artista (o conhecimento de suas obras originais e, se possível, o convívio com o artista); e também realizar experimentações artísticas que recriem a técnica utilizada pelo artista estudado. Essas proposições, conseqüentemente, podem colaborar para uma Educação Estética que amplie o olhar do jovem sobre o mundo, sobre a natureza e a cultura. Proposições que diversificam e enriquecem as vivências sensíveis, promovem a crítica e a recusa do que é oferecido pela indústria cultural e integram um processo educativo e sensível que visa à formação integrada do jovem.

**Palavras-chave:** Educação Estética. Arte. Juventude. Ensino Médio Integrado.



## ABSTRACT

The present work presents an instrumental relationship of three fields: Education, Aesthetics, Art and work fields, while examining the Aesthetic Education in the Medium Level Professional Course (EMI – Ensino Médio Integrado) at the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes) – Campus of Guarapari. The principal objective of this thesis is to examine and understand the means by which Aesthetic Education, a modality of teaching mediated by Art, here represented by the works of Raphael Samú, an active artist living in Espírito Santo, is taught at the Ifes mentioned above. More specifically, this examines and presents pedagogical practices in the field of Art, hoping to stimulate schools to adopt such practices. In order to better understand this area this thesis resorts to theoretical works related to Aesthetics, most specifically those that discuss Aesthetic Education. These works bring up the theories of such authors as Karl Marx, Adolfo Sánchez Vásquez, and Lev Semenovith Vigotski. The relevance of Marx is shown through the examination of his writings on Aesthetics, more specifically when he considers the characteristic coarsening of the senses in capitalistic societies. Through Vásquez, this work broadens and deepens Marx's arguments, and, through Vigotski's theory, a relationship is established between Aesthetics and Education, while bringing forth particular characteristics of both Aesthetics and Aesthetic Education, and how they relate to face the challenges of contemporary society. In order to better understand and evaluate the students who participated in the project that generated this thesis, Vigotski's theory on youth was instrumental; thus, as proposed by the latter, this thesis faces those students as fully integrated in society, completely able to understand reality and its multiple aspects. To obtain the necessary data for evaluation, the present work resorts to semi structured interviews and recorded informal conversations with Raphael Samú, open questionnaires answered by students and teachers, photographic reproductions of Samú's works of art, texts written by the students during Image Reading Workshops, serigraphs done in special workshops, and visits to Samú's studio. In order to better value the art work in observation, this thesis also examines Samú's development as an artist, and part of his works, most specially his prints that result from spontaneous matrixes—an almost improvisational technique. These activities are, then, shown as relevant to the aesthetic education of the young students of EMI. To better emphasize this point this thesis details the Image Reading Workshops, the Serigraph Workshops and the visit to Samú's studio, observing Saviani's five methodological steps. The thesis conclusion is that in order to

provide an adequate aesthetic education to young people one must promote intense, diversified and continuous access to art works, while the role of the teacher is that of facilitating and deepening the observation of images, bringing forth their poetic and formal aspects. It is also deemed very important that the students know as much about the artist as possible, see original works of art, attempt to produce art works themselves, taking advantage of the techniques used by the artist in study, and, whenever possible, be in contact with the artist him/herself. These proposals may, then, be instrumental to broaden people's vision of the world's nature and culture. The final conclusion is that activities that diversify and enrich one's sensitivity stimulate critical attitudes, and the consequent refusal to blindly accept spurious productions of the so called cultural industry.

**Key-words** : Aesthetic Education. Art. Youth. Medium Level Professional Course.

## RESUMEN

La tesis establece una relación entre los campos de la educación, el arte, la estética y el trabajo. Investiga la Educación Estética en la Secundaria (EMI, por sus siglas en portugués) en el *Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)* – campus Guarapari y su objetivo general es comprender cómo se desarrolla la Educación Estética de los jóvenes en esta etapa de la enseñanza medida por el arte, aquí representada con la obra de Raphael Samú, pintor, mosaiquista, escultor y grabador, que trabaja en el estado de *Espírito Santo*. Como objetivos específicos, el presente trabajo procura problematizar el EMI, analizar la práctica de la Educación Estética en los cursos de Electromecánica y Administración y contribuir con la construcción de un abordaje que colabore con la Educación Estética de los jóvenes que integran dichos cursos. Para comprender este campo educacional de estudio, esta tesis establece un diálogo con las publicaciones y producciones teóricas relacionadas con la Educación Estética, la Juventud y el EMI. Este diálogo conduce la investigación hasta las teorías de Karl Marx, Adolfo Sánchez Vázquez y Lev Semenovith Vigotski. Se relaciona con Marx cuando aborda sus estudios sobre la estética y, más específicamente, sus reflexiones sobre el embrutecimiento de los sentidos provocado por la sociedad capitalista. A partir de Vázquez, se intenta ampliar las discusiones sobre la estética iniciada por Marx y, con Vigotski, se entra en contacto con importantes consideraciones que asocian la vivencia estética al campo de la educación. Destaca los aspectos propios de la estética y de la Educación Estética y sus relaciones frente a los desafíos impuestos por la sociedad contemporánea. Con el objetivo de entender a los alumnos integrantes de la investigación, se investigan las concepciones sobre la juventud con énfasis en la teoría de Vigotski que ve a los jóvenes más allá de sus conflictos y de sus cambios corporales, biológicos; o sea, sujetos inmersos activamente en la sociedad, capaces de comprender la realidad en sus múltiples determinaciones. Se usó la metodología de investigación cualitativa exploratoria de carácter bibliográfico y la investigación-acción. Como procedimientos para la producción de datos, se utiliza, como herramientas metodológicas, entrevistas semiestructuradas al artista Raphael Samú, rondas de conversación, cuestionarios abiertos a los alumnos y profesores, fotografías de las obras de arte de Raphale Samú, textos producidos en talleres de lectura de imágenes, serigrafías elaboradas en talleres sobre esta técnica y visita al taller del artista. Analiza la trayectoria del artista Rapahel Samú y parte de su acervo personal de obras de arte, en especial los grabados elaborados a partir de la técnica *Matriz Espontánea*, y demuestra la

importancia de estas obras en la Educación Estética de jóvenes del EMI. Relata los talleres de lectura de imagen, de serigrafía y la visita al taller del artista a partir de los cinco pasos metodológicos sistematizados por Saviani: punto de partida de la práctica social, problematización, instrumentalización, catarsis y punto de llegada de la práctica educativa. Finaliza el informe de la investigación al concluir que el arte contribuye con la formación omnilateral de los individuos. En este sentido, considera que una de las posibilidades de educar estéticamente a los jóvenes, es proporcionarles intensos, diversificados y continuos encuentros con obras de arte; mediar lecturas de imágenes que representen tanto los aspectos poéticos e intertextuales como los formales de esas obras, ampliados por el conocimiento del universo del artista (el conocimiento de sus obras originales y, si es posible, la convivencia con el artista); y también realizar experiencias artísticas que recreen la técnica utilizada por el artista estudiado. Estas proposiciones, consecuentemente, pueden colaborar para una Educación Estética que amplíe la mirada del joven sobre el mundo, sobre la naturaleza y la cultura. Proposiciones que diversifican y enriquecen las vivencias sensibles, promueven la crítica y el rechazo a lo que les ofrece la industria cultural e integran un proceso educativo y sensible que pretende la formación integrada del joven.

**Palabras claves:** Educación Estética. Arte. Juventud. Enseñanza secundaria integral.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I</b> .....	19
<b>1 O PERCURSO E A PROPOSTA DE PESQUISA</b> .....	19
1.1 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO JOVEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A PROPOSTA DE PESQUISA.....	23
1.2 A SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....	30
<b>CAPÍTULO II</b> .....	35
<b>2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS</b> .....	35
2.1 A METODOLOGIA.....	35
2.2 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS.....	37
2.3 O TRATAMENTO E A ANÁLISE DOS DADOS.....	41
2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	42
<b>2.4.1 Adendo sobre juventude</b> .....	43
2.5 A ESCOLA ESCOLHIDA.....	50
<b>2.5.1 O Instituto Federal do Espírito Santo</b> .....	50
2.5.1.1 Algumas ações e projetos ligados à arte no Ifes.....	53
<b>2.5.2 O <i>campus</i> escolhido</b> .....	57
2.6 ETAPAS DA INTERVENÇÃO.....	58
<b>CAPÍTULO III</b> .....	61
<b>3 UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESTÉTICA, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO INTEGRADO</b> .....	61
3.1 EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....	62
<b>3.1.1 As pesquisas sobre Arte nos GTs Trabalho e Educação e Educação e Arte da Anped</b> .....	72
3.2 JUVENTUDE.....	74
3.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	81
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	91
<b>4 A CONSTRUÇÃO TEÓRICA</b> .....	91
4.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	91
4.2 APONTAMENTOS DE LEITURA SOBRE A ESTÉTICA.....	113
4.3 RELAÇÕES DA ESTÉTICA COM A CONTEMPORANEIDADE.....	124
4.4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI.....	139

<b>CAPÍTULO V</b> .....	162
<b>5 O UNIVERSO DO ARTISTA: CONTEXTO DE PRODUÇÃO E A ARTE DE RAPHAEL SAMÚ</b> .....	162
5.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO, DIÁLOGOS E IMAGENS.....	166
<b>CAPÍTULO VI</b> .....	205
<b>6 MEDIAÇÕES DAS OBRAS DE ARTE DO ACERVO PESSOAL DE RAPHAEL SAMÚ: UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE JOVENS</b> .....	205
6.1 OFICINA DE LEITURA DE IMAGEM MEDIADA PELAS OBRAS E RAPHAEL SAMÚ.....	205
6.2 OFICINA DE SERIGRAFIA DE <i>MATRIZ ESPONTÂNEA</i> E RETOMADA DA OFICINA DE LEITURA DE IMAGEM.....	244
6.3 VISITA AO ATELIÊ DE RAPHAEL SAMÚ.....	264
<b>6.3.1 Novo percurso da <i>Matriz Espontânea</i> após a mediação de Raphael Samú</b> .....	279
6.4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA NO <i>CAMPUS</i> GUARAPARI.....	283
6.5 AS SÍNTESES REALIZADAS PELAS JOVENS NO FINAL DA PESQUISA.....	289
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	296
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	307
<b>APÊNDICES</b> .....	315
APÊNDICE A – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DOS JOVENS.....	316
APÊNDICE B – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	324
APÊNDICE C – PROCOTOLO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA – PROFESSOR.....	328
APÊNDICE D – PROCOTOLO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA – ALUNO .....	329
APÊNDICE E – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	330
APÊNDICE F – TABULAÇÃO SAS RESPOSTAS FINAIS DE CECÍLIA E HANNA.....	334

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Capa do material educativo elaborado pelo *Projeto Arte-Escola*
- Figura 2 – Capa do material educativo elaborado pelo *Projeto Educarte*
- Figura 3 – Capa do livro *Na ciranda da arte capixaba*
- Figura 4 – Capas dos materiais produzidos no Maes
- Figura 5 – Imagem do filme *The Wall*. Pink Floyd
- Figura 6 – CARAVAGGIO, Michelangelo Merisi. *Narciso*, 1597. Óleo sobre tela, 110 x 92cm
- Figura 7 – COELHO, M. *Releitura de Narciso*, 2010
- Figura 8 – MUNIZ, Vik. *Narciso depois de Caravaggio*, 2005. Fotografia
- Figura 9 – Abertura da Série “Acumuladores”
- Figura 10 – As divas de Hollywood: Audrey Hepburn, Marilyn Monroe e Elizabeth Taylor
- Figura 11 – Charge sobre Reality Shows
- Figura 12 – SAMÚ, Raphael. *Ponte Seca*, 1963. Nanquim e ecoline sobre papel
- Figura 13 – *Ponte Seca*, 2012. Foto de Érika Sabino
- Figura 14 – SAMÚ, Raphael. *Ponte Seca*, 1962. Nanquim e pastel sobre papel
- Figura 15 – Detalhe da assinatura do artista
- Figura 16 – RAPHAEL SAMÚ. Sem título. 1971. Litogravura
- Figura 17 – SAMÚ, Raphael. *Desenho de observação a partir de modelo vivo*, 1954
- Figura 18 – SAMÚ, Raphael. Sem título. *Desenho em nanquim*, 1955
- Figura 19 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Xilogravura, 1955
- Figura 20 – SAMÚ, Raphael. *Vidrotil, Fábrica de Mosaico*. São Bernardo do Campo. 1960. Técnica mista
- Figura 21 – SAMÚ, Raphael. *Permuta III*. Vitória, 18:35. Serigrafia, 1977
- Figura 22 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Serigrafia, 1976
- Figura 23 – SAMÚ, Raphael. *Cortiço*, 1986. Serigrafia
- Figura 24 – SAMÚ, Raphael. Detalhe da obra *Cortiço*
- Figura 25 – SAMÚ, Raphael. PAINEL DE MOSAICO
- Figura 26 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Serigrafia, 1992
- Figura 27 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Serigrafia, 1988
- Figura 28 – SAMÚ, Raphael. PAINEL DE MOSAICO NO PRÉDIO DA IMPRENSA OFICIAL, 1969
- Figura 29 – SAMÚ, Raphael. Parte do painel de mosaico *Tecnologia e Arte - Ufes*
- Figura 30 – SAMÚ, Raphael. Parte do painel de mosaico *Tecnologia e Arte - Ufes*
- Figura 31 – SAMÚ, Raphael. Parte do painel de mosaico *Tecnologia e Arte - Ufes*
- Figura 32 – SAMÚ, Raphael. PAINEL DE MOSAICO DA UFES

- Figura 33 – SAMÚ, Raphael. Ateliê do artista
- Figura 34 – SAMÚ, Raphael. Porto de São Mateus. Xilogravura, 1975
- Figura 35 – SAMÚ, Raphael. Penedo, 1981. Serigrafia
- Figura 36 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1976. Técnica mista
- Figura 37 – SAMÚ, Raphael. Permuta II, 1981. Serigrafia
- Figura 38 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1991. Técnica mista
- Figura 39 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1974. Serigrafia
- Figura 40 – SAMÚ, Raphael. Solidão, sem data. Gravura em metal
- Figura 41 – Capa da edição de luxo de Flash Gordon no planeta Mongo
- Figura 42 – SAMÚ, Raphael. Favela. Litogravura, 1971
- Figura 43 – SAMÚ, Raphael. Detalhe da Figura 16
- Figura 44 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1986
- Figura 45 – Propaganda analisada. Revista LUXO. AG
- Figura 46 – SAMÚ, Raphael. Permuta I - Poluição, 1979
- Figuras 47 e 48 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1981 e 1986
- Figura 49 – SAMÚ, Raphael. Sem Título, s/d
- Figura 50 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1977. Xilogravura
- Figura 51 – SAMÚ, Raphael. Permuta I – Poluição, 1979. Serigrafia
- Figura 52 – SAMÚ, Raphael. Vitória 18:30 Horas, 1977. Serigrafia
- Figura 53 – SAMÚ, Raphael. Favela, 1977. Litogravura
- Figura 54 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1980. Serigrafia.
- Figura 55 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1978. Xilogravura
- Figura 56 – SAMÚ, Raphael. Permuta I – Escadaria Maria Ortiz, 1981
- Figura 57 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1980. Serigrafia
- Figura 58 – SAMÚ, Raphael. Permuta II, 1981. Serigrafia
- Figura 59 – SAMÚ, Raphael. Sem título, s/d. Xilogravura
- Figura 60 – SAMÚ, Raphael. Em pleno outono - Ua, 1990. Serigrafia
- Figura 61 – SAMÚ, Raphael. Permuta VIII, 1978. Serigrafia
- Figuras 62 e 63 – SAMÚ, Raphael. Xilogravuras. Datas variadas
- Figura 64 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Serigrafia, 1980
- Figura 65 – SAMÚ, Raphael. Penedo. Serigrafia, 1991
- Figura 66 – Materiais utilizados para fazer as serigrafias
- Figura 67 – Desenho da *Matriz Espontânea*
- Figura 68 – Serigrafia produzida pelas alunas
- Figura 69 – Produção da *Matriz Espontânea* e entintagem



- Figura 70 – Produção de *Matriz Espontânea* e segunda entintagem
- Figura 71 – SAMÚ, Raphael. Sonho Noturno. Serigrafia, 1980
- Figura 72 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Xilogravura, 1976
- Figura 73 – SAMÚ, Raphael. São Mateus (cidade baixa) - ES. Xilogravura, 1976
- Figura 74 – SAMÚ, Raphael. Porto de São Mateus. Xilogravura, 1975
- Figura 75 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Xilogravura, s/d
- Figura 76 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Xilogravura, s/d
- Figura 77 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Técnica mista, 1982
- Figura 78 – SAMÚ, Raphael. Solidão. Gravura em metal, s/d
- Figura 79 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Técnica mista, 1982
- Figura 80 – SAMÚ, Raphael. Porto de São Mateus - ES. Xilogravura, 1977
- Figura 81 – Produção de *Matriz Espontânea* e gravura com entintagem única
- Figura 82 – Produção de *Matriz Espontânea* e gravura com entintagem única
- Figura 83 – Série de gravuras entintadas pela terceira vez com matrizes variadas
- Figura 84 – Gravura de Cecília entintada pela segunda vez
- Figura 85 – Gravuras de Cecília formato A4 entintadas pela segunda e terceira vezes
- Figura 86 – Série de gravuras formato A3 entintagem única no papel branco
- Figura 87 – Série de gravuras formato A3 entintagem única no papel bege
- Figura 88 – Série de gravuras formato A3 entintadas pela segunda vez e terceira vez
- Figura 89 – Série de gravuras formato A4 entintadas pela terceira vez
- Figura 90 – Imagens do vídeo elaborado por Cecília e Hanna
- Figura 91 – Imagens do vídeo elaborado por Cecília e Hanna
- Figura 92 – Imagens do vídeo elaborado por Cecília e Hanna
- Figura 93 – Imagens do vídeo elaborado por Cecília e Hanna
- Figura 94 – Jovens lendo a poesia que elaboraram a partir da gravura de Samú
- Figura 95 – Apresentação das gravuras produzidas durante a oficina de serigrafia
- Figura 96 – Apresentação dos instrumentos utilizados durante a oficina de serigrafia
- Figura 97 – Discussão sobre como Samú elaborou as gravuras em *Matriz Espontânea*
- Figura 98 – Raphael Samú analisando uma de suas gravuras
- Figura 99 – Preparação da tela de serigrafia
- Figura 100 – Recorte do papel manteiga para a elaboração da *Matriz Espontânea*
- Figura 101 – Primeira entintagem
- Figura 102 – Observação do resultado da primeira entintagem
- Figura 103 – Preparação da segunda matriz e entintagem
- Figura 104 – Segunda entintagem

Figura 105 – Terceira matriz pronta e entintagem

Figura 106 – Terceira entintagem

Figura 107 – Quarta *Matriz Espontânea*

Figura 108 – Quarta e última entintagem e estado da tela de seda depois da entintagem

Figura 109 – A última impressão da matriz

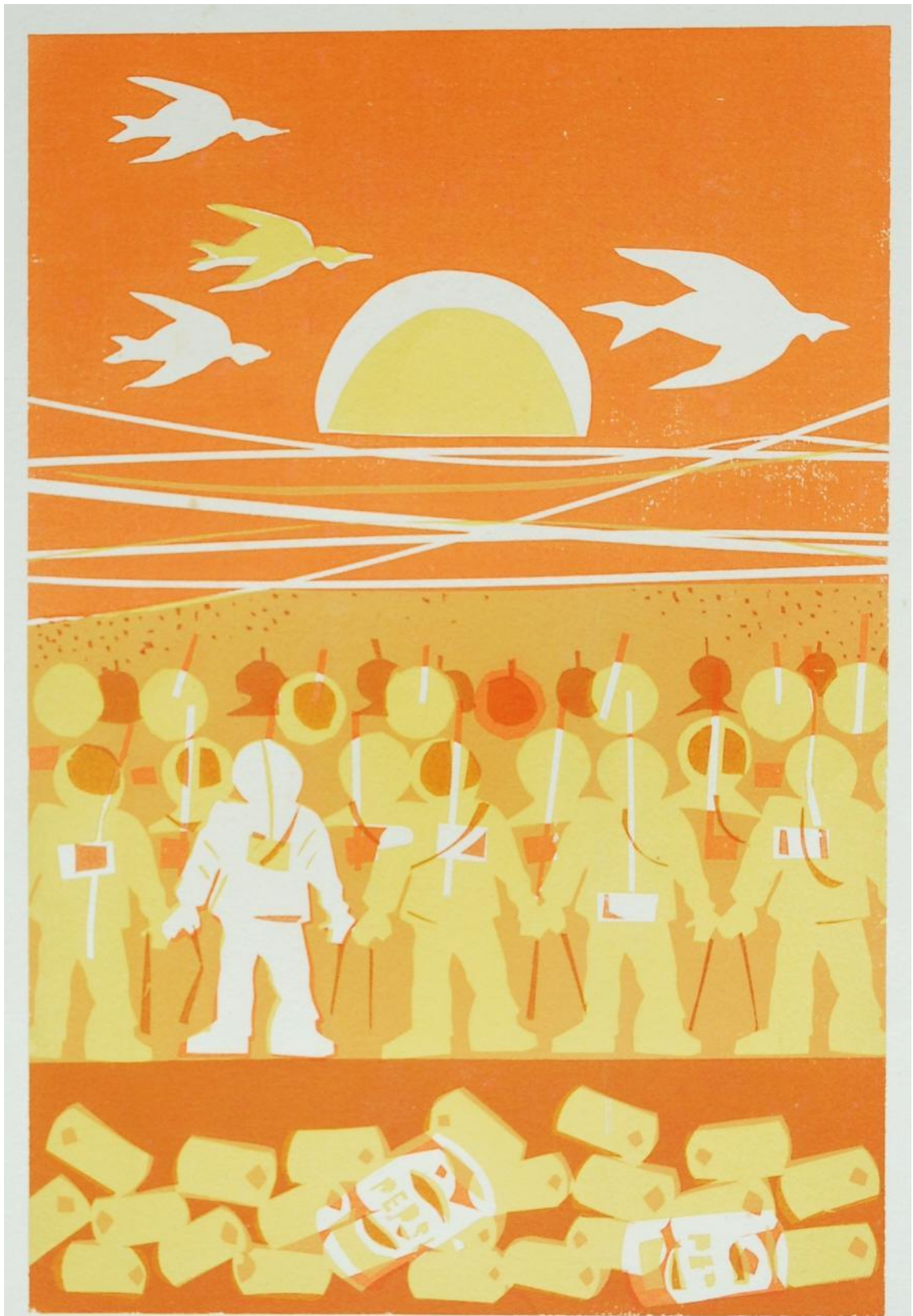
Figura 110 – Apresentação do vídeo e do livro sobre leitura de imagens

Figura 111 – Série de serigrafias produzida pelas jovens a partir da obra de Raphael Samú

Figura 112 – Serigrafia produzida pelas jovens a partir da obra de Raphael Samú

Figura 113 – Pesquisa sobre a obra que seria utilizada como inspiração

Figura 114 – Série final de serigrafias produzidas na oficina



pernita VIII 1/4

Sanm'38

## CAPÍTULO I

### O PERCURSO E A PROPOSTA DE PESQUISA

Iniciei minha caminhada na área do ensino da arte quando ainda estudante do curso de Educação Artística do Centro de Artes da Ufes. A partir dos textos lidos e das problemáticas expostas pelos professores, percebi que as dificuldades encontradas no ensino da arte localizavam-se tanto na sala de aula quanto nos espaços expositivos, como museus de arte, centros culturais e galerias de arte. Além disso, eu e o grupo<sup>1</sup> de pesquisa ao qual integrava na ocasião identificamos a ausência de materiais educativos para a mediação do conhecimento artístico, discussão que é corroborada pelos estudos de Barbosa (2009), Pillar (1999) e Ferraz e Fusari (1992).

Em nossos estudos coletivos sobre o tema, notamos, também, que existia uma carência de propostas pedagógicas pensadas para os espaços expositivos. Assim, o grupo resolveu iniciar um estudo sobre essa temática, com a pretensão de melhor dimensionar os problemas observados e aprofundar o tema. A partir daí, elaboramos e executamos alguns projetos. O primeiro foi o projeto de extensão *Arte-Escola*, realizado no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo.

Figura 1 – Capa do material educativo elaborado pelo *Projeto Arte-Escola*



---

<sup>1</sup> O grupo de pesquisa era integrado, nessa ocasião, por mim, Ana Lucia Quintaes e Érika Sabino de Macêdo, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maristela Dalbello e com a colaboração da professora Dr<sup>a</sup> Gerda M. S. Foerste.

O objetivo foi preparar um material de apoio ao professor e aos educadores do Museu de Arte do Espírito Santo (Maes) focado especificamente na exposição “A Essência e os Fragmentos” de Raphael Samú, realizada nesse museu, entre os dias 25 de setembro de 2001 e 27 de janeiro de 2002 (Figura 1).

Após essa etapa, fui convidada para integrar o *Projeto Educarte* (2003-2007) realizado na Galeria de Arte do Palácio do Café, em Vitória. O trabalho consistia basicamente na produção de materiais educativos destinados ao professor, na formação de educadores (chamados de “monitores”) de espaços expositivos e na criação de percursos para as visitas mediadas.

As vivências nesses projetos e a busca pelo conhecimento me impulsionaram a ampliar minha formação em um Curso de Especialização em ensino da Arte, na Ufes. Assim, em 2004, defendi a monografia intitulada *A Arte-Educação em galerias de arte: uma proposta educativa para a exposição “Esculturas”, do artista plástico José Carlos Vilar*. Como o próprio título sugere, elaborei tanto uma pesquisa sobre o artista quanto a proposição de um percurso de visita da exposição para alunos do Ensino Fundamental. Além disso, sugeri projetos que poderiam ser realizados antes e depois da visita ao espaço expositivo, que visavam à compreensão aprofundada da exposição (Figura 2).

Figura 2 – Capa do material educativo elaborado pelo *Projeto Educarte*



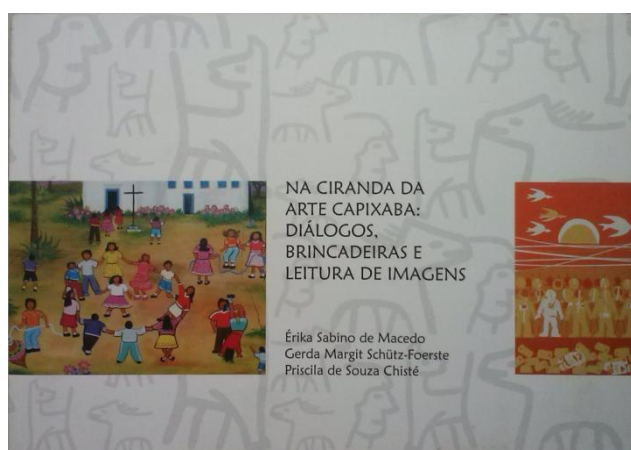
Logo após o término desse curso, ainda em 2004, iniciei os estudos de mestrado em Educação no PPGE/Ufes. Desenvolvi minha pesquisa em uma escola municipal de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória, em parceria com a professora de Arte de uma turma de 8ª série dessa escola e com os funcionários do espaço expositivo (*Projeto Educarte*)

do qual também eu era integrante. A pesquisa intitulou-se *O processo catártico no ensino da arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo* (CHISTÉ, 2007) e objetivou planejar e executar propostas de ensino da arte, na escola e no espaço expositivo, que buscassem possibilitar aos jovens da 8ª série a participação em processos catárticos, tendo esses processos como uma contribuição para ampliar, perceber e participar da realidade.

As propostas mediadas no espaço expositivo e na escola permitiram que os alunos pensassem sobre a importância de participar dessas atividades e despertassem a consciência em relação à relevância das experiências vividas. Muitos indícios desse fato vieram à superfície após a análise dos dados coletados, o que possibilitou entender que existiu, por parte de muitos alunos, a valorização da arte, a conscientização da sua importância na formação dos indivíduos e o repensar de muitas questões relativas à vida cotidiana. Com o término do mestrado, mantive proximidade com o grupo<sup>2</sup> de estudo de então. Iniciamos outras pesquisas que oportunizaram o diálogo com os estudos já realizados.

A partir do projeto de extensão universitária intitulado *Na Ciranda da Arte Capixaba: diálogos, brincadeiras e leitura de imagens*, organizamos, em 2008, o livro homônimo com objetivo de criar um material educativo destinado à educação infantil, no que se refere especificamente à cultura local, ou seja, a produção artística capixaba, com especial atenção às artes visuais (Figura 3).

Figura 3 – Capa do livro *Na ciranda da arte capixaba*

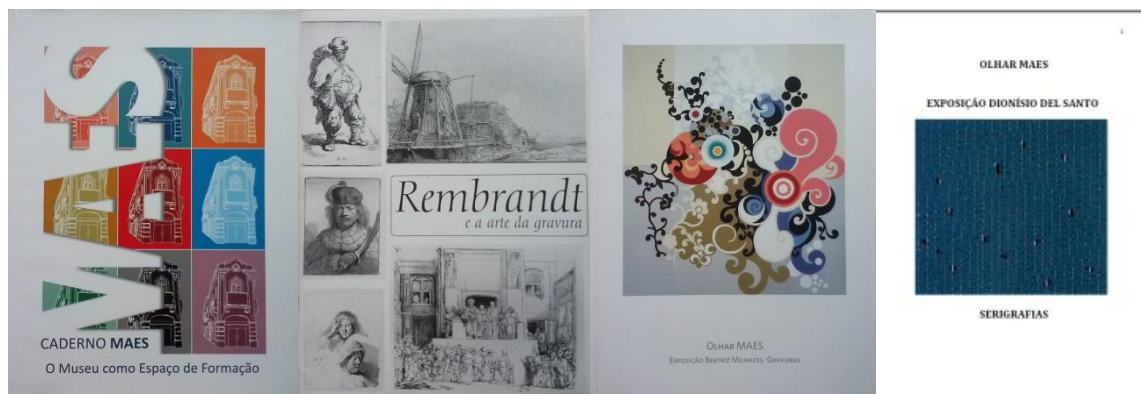


Nos anos de 2009 e 2010 retomamos o espaço inicial de pesquisa, o Museu de Arte do Espírito Santo, e propusemos a realização de alguns projetos (Figura 4), em especial, o *Projeto Roda de Conversa com Arte/Educadores*, cujo fim era a formação de professores; *Projeto Encontros com o Arte/Educador: Exposição “Rembrandt e a arte da gravura”*, com o

<sup>2</sup> Integavam o grupo eu e Érika Sabino de Macêdo, orientadas pela professora Gerda M. S. Foerste.

objetivo de mediar a exposição para professores de arte; *Projeto Caderno Maes – Museu de Arte como espaço de formação*, que apresentou as ações educativas desenvolvidas no museu quando completou dez anos de existência, e o *Projeto Educativo das Exposições “Beatriz Milhazes: gravuras” e “Dionísio Del Santo: serigrafias”*. Nessa última, fiz uma pesquisa que culminou em um recorte curatorial.

Figura 4 – Capas dos materiais produzidos no Maes



Além do trabalho nos espaços expositivos e de minha atuação como professora de Arte no Ensino Fundamental e Médio, também atuei como professora de arte na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória. Em parceria com os demais profissionais da instituição e com as crianças (de 0 a 6 anos), fomentamos muitos momentos de aprendizagem ligados à arte e isso incluiu visitas a vários espaços expositivos e monumentos históricos e naturais da cidade de Vitória. Esses momentos ampliaram o aprendizado de facetas importantes relacionadas com o universo da arte, o que me leva a supor que os conhecimentos ali presentes são indispensáveis para a formação estética das crianças.

Ao pensar na importância da Educação Estética (formação da sensibilidade) e sua relação com o ensino da arte, em 2011 o grupo<sup>3</sup> de pesquisa foi contemplado, pela Secretaria de Estado da Cultura do Estado do Espírito Santo, com um fomento para desenvolver o projeto de pesquisa *Imagens na Cidade: a diversidade de olhares no espaço urbano de Vitória*.

O projeto objetivou colocar em diálogo as obras de arte de Raphael Samú e a arte urbana, principalmente os grafites realizados nos muros e demais suportes da nossa cidade. A pesquisa apresentou, no conteúdo do material educativo, modos de aproximação entre essas

<sup>3</sup> Eu e Érika Sabino de Macêdo com a colaboração da professora Dr<sup>a</sup> Gerda M. S. Foerste.

duas formas de arte que proporcionam a interação entre imagens e sujeitos e culminou com a elaboração de um material educativo destinado aos professores de Arte e interessados pelo assunto.

Porém, percebi que a pesquisa sobre o artista Raphael Samú, iniciada em 2001 e retomada em vários projetos que compuseram minha carreira profissional, ainda pode ser ampliada, principalmente no que diz respeito ao acervo pessoal desse artista. Quando visitamos o seu ateliê, na ocasião do projeto *Imagens na Cidade*, pude observar que existem muitas obras que não foram apresentadas ao público. Essas imagens me tocaram muito, pois focalizam temáticas e discussões relacionadas com a condição humana. Apresentam lugares capixabas e também expressam sonhos, preocupações e questionamentos do artista que podem ser mediadores de discussões que muito podem contribuir com a Educação Estética. Isso me impulsionou a pensar em possibilidades de socializar esse acervo. Um dos modos de concretizar esse desejo seria registrar, por meio fotográfico, e disponibilizar as imagens de modo virtual. Porém, cabe pensar, além do acesso, como utilizar essas imagens para colaborar com a Educação Estética dos educandos? O que as produções de Samú podem nos dizer? Como elas dizem o que dizem? Tal preocupação tomou relevo quando voltei minhas atenções e estudos ao Ensino Médio, conforme reflexões que apresento a seguir.

## 1.1 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO JOVEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A PROPOSTA DE PESQUISA

Em 2012, iniciei minhas atividades docentes como professora de Arte no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Atuo nos *campi* Piúma e Guarapari nos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico de Aquicultura, Pesca, Administração e Eletromecânica. Quando cheguei ao recém-inaugurado *campus* Piúma, recebi o Plano de Ensino da disciplina de Arte que continha a ementa, conteúdos, competências,<sup>4</sup> habilidades, metodologia, avaliação, recursos metodológicos e referências bibliográficas.

---

<sup>4</sup> Uma crítica à ideia de competência é apresentada por Mazzeu (2011). A autora alerta que, a partir da década de 1990, as reformas educacionais constituíram-se como integrantes da estratégia política de reforma do Estado para atender aos novos modelos de produção que adotam a flexibilidade, a autonomia e a polivalência como conceitos-chave. Nesse sentido, existe a necessidade de adaptar os indivíduos às exigências do sistema capitalista. Mazzeu (2011) destaca que as reformas dos sistemas de ensino visam a adequá-los à oferta de conhecimentos e habilidades específicos à reestruturação do sistema produtivo que prepara os sujeitos para enfrentar os desafios que se apresentam no século XXI. Essa ideia também perpassa os investimentos em educação do Banco Mundial que tem como principal finalidade formar indivíduos funcionais, adaptáveis às



Esse plano foi elaborado por professores de outras áreas que com muita boa vontade se esforçaram em sistematizar tal documento para várias disciplinas que naquele momento ainda não tinham professores e, conseqüentemente, para que os cursos de Aquicultura e Pesca pudessem ser aprovados e iniciados. Logo no momento em que comecei minhas atividades como professora do *campus* Piúma, foi-me dada a oportunidade de modificar o Plano de Ensino conforme as minhas concepções e proposições teóricas relacionadas com a Educação Estética. Contudo, as modificações deveriam se adequar à matriz curricular dos cursos. A matriz determina que sejam dadas duas aulas de 50 minutos por semana somente aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, no caso do *campus* Piúma. Já no *campus* Guarapari o mesmo fato acontece diferindo apenas as turmas, que são os segundos anos dos cursos de Administração e Eletromecânica. Penso que, para resolver essa questão, não é necessário somente ampliar a carga horária da disciplina Arte; é preciso pensar em possibilidades de superação do tipo de organização curricular pela via de matrizes. Uma sistematização que parta do diálogo entre os conhecimentos e, por conseguinte, entre os professores.

A oportunidade de ministrar essas aulas de Arte me instigou a dar continuidade às pesquisas já realizadas, principalmente no que se refere à Educação Estética. Considero que é preciso ampliar, na escola, o espaço da educação para e do sensível, pois ela foi sendo sistematicamente preterida em favor do conhecimento intelectual.<sup>5</sup>

A arte tem lugar privilegiado nessa questão, pois pode exprimir, por meio da sua materialidade, o contexto, as concepções e a subjetividade do artista de modo sensível.

---

demandas do mundo do trabalho e da economia. Segundo o relatório da Unesco, as bases para a educação eficaz à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constantes mudanças estão edificadas a partir de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer juntos. Nesse sentido, a formação dos indivíduos fica orientada pela construção de competências com vistas à resolução de situações-problema e a um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação em frente à incerteza e à sociedade contemporânea. A ideia é que o conhecimento seja transformado em ação. Contudo, tal pretensão de ligação entre teoria e prática dá-se pela subsunção da teoria à prática, atribuindo caráter instrumental à primeira. As prescrições dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, evidenciam a criação de formas de intervenções diretas nas práticas educativas que são pautadas pela formação de competências que promovem a redução do trabalho educativo a um saber circunstancial, saberes e conhecimentos construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica. Ou seja, desvaloriza o papel do conhecimento científico para o desenvolvimento do trabalho educativo necessário para a compreensão da realidade na qual a prática educativa se desenvolve (em suas múltiplas determinações) e de seu conteúdo histórico e social imprescindível ao processo de humanização dos indivíduos.

<sup>5</sup> De modo contraditório ou mesmo paradoxal, constata-se que o índice de *analfabetismo* científico-matemático dos alunos que terminam o Ensino Médio tem sido muitíssimo alto. Ou seja, por mais que haja uma quase supervalorização da ciência em detrimento da Filosofia e da Arte, a quantidade de disciplinas vinculadas às Ciências e à Matemática não tem dado conta de formar indivíduos capazes de realizar procedimentos básicos veiculados pelo campo científico e matemático. Isso implica pensarmos em proposições e também refletir mais sobre esse contexto.

Conseqüentemente, a aula de Arte pode ser um espaço que potencialize essas discussões. Contudo, seria ingênuo pensar que essa é uma função somente da disciplina Arte, pois vislumbro a Educação Estética presente em todas as dimensões da experiência humana realizada no âmbito da escola. Nesse sentido, essa instituição pode ser considerada como um local privilegiado, pois ela é um dos espaços de coletivização e apropriação dos saberes acumulados pela humanidade.

Além disso, penso que o ensino da arte pode ultrapassar o simples repasse de informações teóricas sobre artistas consagrados e objetos estéticos. Cabe pensar em como ampliar essas práticas rotineiras. Como colaborar, com a Educação Estética dos jovens na busca pela ampliação, inovação e aprofundamento das aulas de Arte? Quais estratégias adotar para realizar uma formação estética, no Ensino Médio Integrado, em frente à educação instrumentalizadora proposta muitas vezes pela escola?

A Educação Profissional no Espírito Santo integra a minha história de vida. Isso porque cursei o Ensino Médio no Ifes de Vitória que, na ocasião, era chamado de Escola Técnica (Cefetes). Com apenas treze anos de idade, tive que escolher minha carreira profissional que, ironicamente, não segui. Lembro-me do dia em que fui fazer minha inscrição para a seleção e não tinha ideia de que curso escolher. Segui a sugestão da minha mãe: “Escolha o mais concorrido, este deve ser o melhor”. Aceitei o desafio. Estudei em uma escola preparatória para o Cefetes no contraturno da oitava série do Ensino Fundamental que cursava pela manhã. Dormi várias vezes durante as aulas maçantes repletas de exercícios de Matemática e, no final dessa jornada, fui classificada no curso de Eletrotécnica. Recordo-me das muitas aulas técnicas e das poucas aulas das áreas de humanas que tive. Lembro-me das aulas interessantes de Desenho Técnico, de Projetos Elétricos e das cansativas aulas de Eletrônica que muitas vezes ficavam distantes do meu entendimento. Não tínhamos aula de História, Arte, Filosofia, Sociologia etc. Do chamado currículo básico, tínhamos apenas Matemática, Biologia, Educação Física, Português e Inglês. Guardo alguns livros comigo até hoje.

Agora me vejo de volta ao meu primeiro espaço de formação profissional. Nostalgia que me faz ampliar meu interesse em refletir sobre esta temática, Educação Estética, vinculada ao universo juvenil. O foco direciona-se aos jovens que passam, deixam suas marcas e carregam suas experiências desse espaço escolar. Minha intenção também é contribuir, de alguma forma, com os que ainda por lá passarão.

Assim como eu, muitos experimentaram o que é ser aluno de um curso técnico. Penso que se faz necessário compreender mais esse sujeito. Portanto, nesta tese, retomei os estudos sobre a categoria *Juventude*, tendo em vista que, na realização da pesquisa de mestrado, devido a limites impostos, não foi possível aprofundar tais estudos. Como na dissertação não elaborei nenhuma reflexão sobre essa temática, hoje sinto falta dessa abordagem.

Em conversa com alguns jovens no grupo de estudo que integrou o Projeto de Iniciação Científica *Os (des)encontros entre a juventude e experiência urbana na cidade de Guarapari*,<sup>6</sup> do qual fiz parte, pude observar o que esses jovens entendem sobre juventude. Quando questionado sobre o assunto, um deles fez a seguinte constatação:

O jovem não está preocupado com o que é ser jovem, ele quer simplesmente ser. Você descrever o que é ser jovem exige uma maturidade além da juventude. Se você tem que ter uma maturidade, a partir do momento que você tem a maturidade ser jovem já mudou; é outra coisa para o jovem. Se você perguntar para o jovem o que é ser jovem, ele vai dizer uma coisa que é particular dele, ele não vai te responder da maneira que está aqui no livro (MATEUS, 21 anos).

Essa resposta é interessante pela liberdade que apresenta. A espontaneidade e o viver vivido trazem para a juventude desses sujeitos um aspecto que os deixa ainda mais especiais: estão abertos para o novo, querem viver o diferente. Muitos são cheios de curiosidade epistemológica,<sup>7</sup> como observou Paulo Freire (1999).

Esse aspecto é bastante evidente e constatável em nossas conversas sobre arte, na sala de aula. Percebo que muitos têm interesse em aprofundar as discussões. Eles questionam, tentam fazer conexões entre as disciplinas escolares e observam a fragmentação do ensino. Recentemente, em uma discussão sobre Romantismo Brasileiro, um dos alunos compreendeu as conexões entre as temáticas discutidas nas disciplinas Sociologia, História, Português e Arte. Diante da nova descoberta, questionou a escola: “Por que a escola divide as coisas? Fica mais difícil para a gente entender!” Foi preciso explicar o porquê dessa metodologia escolar e suas raízes associadas à ciência moderna vinculada aos interesses do capital e do próprio sistema capitalista que fragmenta a realidade, bem como suas implicações na sociedade, na política e na economia. Problematizei a questão e no final observei que é preciso manter uma atitude mais atenta e reflexiva, talvez um olhar que tente estabelecer as conexões, que

---

<sup>6</sup> Utilizarei, como material de análise, as falas coletadas nas rodas de conversa dos dias 13, 20 e 27 de setembro de 2012, com duas horas de duração cada uma em cada encontro.

<sup>7</sup> De acordo com Paulo Freire (1999), a curiosidade epistemológica é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender. É a curiosidade que se torna metodicamente rigorosa e se opõe à curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum.

entrelace o que é discutido por todos os professores, ou seja, uma ação/reflexão que permita ao indivíduo tecer as relações, mas a partir de uma perspectiva problematizadora, sem passividade, que questione a dinâmica que instaura a realidade.

Em outra ocasião, reunida com o referido grupo de estudo,<sup>8</sup> perguntei a eles como viam a escola. Uma jovem respondeu:

Eu vejo a escola como um local que você só joga conhecimento para o aluno. Eu acho que podia ser uma coisa mais ampla, um local de debate, que implantassem alguns projetos que levassem o aluno a criar; não só um local onde você se vê forçado a ir por conta de uma pressão dos pais e da sociedade, porque você tem que crescer, mas um local que te desse prazer... Que você gostasse de ir. O jovem vai à escola porque é forçado. Se a escola mexesse alguns pauzinhos talvez melhorasse. Se as pessoas que fazem parte da escola tentassem melhorar isso, acho que o ambiente iria ficar mais agradável para o corpo docente e discente (MAÍRA, 17 anos).

Esse desabafo indica que a escola possui uma série de lacunas que precisam ser problematizadas a partir de muita reflexão crítica e ação propositiva e transformadora. Snyders (1993, p. 9), ao defender a alegria na escola, faz um apontamento interessante sobre essa questão ao observar que o tempo da escola “[...] é um tempo enfadado no qual educador, educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver”.

Em consonância com essa problematização, durante as conversas com o referido grupo de jovens, uma aluna apontou uma questão positiva da escola, o seu “lado bom”:

Apesar dos problemas, a escola é muito boa para os jovens, tem os amigos... Você, na escola, começa a se sentir inclusa em algum grupo. Acho que a escola é o que mais abrange isso, porque tem gente de todo o tipo aqui dentro. Você vai achar alguém que vai ser parecido com você. Quando você se propõe a ser aceito, a escola te acolhe e você encontra um amigo. A escola me ajudou muito nisso, eu sempre tive muitos amigos na escola. Eu nunca fui de brincar na rua, mas eu me sentia inclusa por ter amigos na escola (LARISSA, 16 anos).

Nesse sentido, para muitos jovens, o espaço escolar é concebido como um local de encontros, mas também de conhecimento, a despeito de as metodologias utilizadas muitas vezes serem maçantes e pobres em suas possibilidades de relações com a totalidade social. Por essa razão, pode-se pensar que a escola é um lugar onde o aluno deve aprender e por isso

---

<sup>8</sup> Projeto de Iniciação Científica *Os (des)encontros entre a juventude e experiência urbana na cidade de Guarapari*.

progredir com a ajuda dos colegas, por meio de suas relações com seus iguais; de suas relações com os professores e outros adultos que contribuem para o funcionamento da instituição e também por meio de suas relações com outras realidades, como as grandes obras e seus criadores, aos quais os professores servem essencialmente como mediadores (SNYDERS, 1993).

Diante das reflexões dos alunos, algumas perguntas emergiram e necessitaram ser pensadas: Até quando persistirão as metodologias ultrapassadas e distantes dos desejos dos jovens que frequentam a escola? Seria possível pensar em uma escola que só satisfizesse os desejos imediatos dos jovens? Isso seria correto? Será que o Ensino Médio Integrado precisa ser necessariamente enrijecido, sério, porque os jovens que ali estão necessitam compreender a seriedade da vida adulta e do mercado de trabalho? Por isso, é preciso esquecer toda dimensão do prazer, da alegria, das sensações, da imaginação, do sonho e das possíveis e novas descobertas? Será que a racionalidade instrumental e a técnica devem se sobrepor à dimensão da estética voltada para a educação dos sentidos humanos para além de uma perspectiva adestradora e controladora? O que os jovens pensam sobre a arte, sobre o ensino da arte na escola, sobre as relações entre a arte e a vida e, nesse contexto, como tudo isso impulsiona e interfere nas suas experiências? Quais são as questões ou discussões que poderiam ser interessantes para eles? O que eles querem discutir? Como mediar essas discussões?

Essas são algumas questões que emergiram do meu encontro com jovens no contexto do Ensino Médio, particularmente em escolas de formação profissional. Inquieta-me a cisão entre o domínio técnico e as humanidades; a dicotomia entre a formação profissional e a formação para a vida; e especialmente me perturba, na formação do Ensino Médio Integrado, a compreensão de *trabalho*<sup>9</sup> dissociado do processo criador.

Mais especificamente, penso que a questão norteadora desta pesquisa que ora apresento possa ser sistematizada na seguinte pergunta: Como se desenvolve a Educação

---

<sup>9</sup> Ciavatta (2005) colabora com o entendimento dessa questão ao pontuar que o trabalho é uma atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais. O trabalho é o princípio da cidadania e proporciona a participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distinguem das formas históricas e alienantes de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista. Essa concepção ontocriativa de trabalho não se reduz à atividade laborativa ou ao emprego, mas refere-se à produção de todas as dimensões da vida humana. Nesse sentido, não se pode confundir o trabalho na sua essência com certas formas históricas que ele vai assumir (trabalho servil, escravo e assalariado). A partir dos estudos de Marx, é possível pensar no trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, o mundo humano como resposta às múltiplas e históricas necessidades (FRIGOTTO, 2005).

Estética de jovens no Ensino Médio Integrado mediada pelo ensino da Arte, e em especial pela obra de Raphael Samú?

Assim, minhas inquietações conduziram à proposição da tese que se elaborou na interface dos campos da educação, arte, estética e trabalho. Defendo a Educação Estética (educação do sensível) como fundante do processo educativo de jovens no Ensino Médio Integrado, no sentido da superação das dicotomias na formação do jovem trabalhador e do currículo fragmentário. A arte aqui foi compreendida como mediação<sup>10</sup> na formação omnilateral dos sujeitos. Segundo Vázquez (1968), ela surgiu por intermédio do trabalho quando a fabricação dos instrumentos se sofisticou e possibilitou a elevação do domínio do homem sobre a matéria. Foi quando os objetos passaram a ter valor para além da utilização, mas pela materialização da elevada possibilidade criadora do homem. Nesse sentido, parti do pressuposto de que a obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa, se exterioriza e se reconhece. Ela possui a função de humanizar o próprio homem. Além disso, compreendi que a categoria *mediação* apresentou-se como basilar para a compreensão dos fenômenos sociais complexos, como a leitura imagética na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a arte foi elemento mediador que permitiu a “[...] explicitação e o reconhecimento coletivo da relação dialética do homem e a realidade” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2012, p. 172-173).

A Arte (e com ela as imagens) é produto do homem inserido em um contexto social dinâmico e plural. Produzidas pelo trabalho humano, as imagens estão referidas ao modo de produção e às relações de classe e interesses sociais dos homens que as criaram. Dessa forma, o desafio de analisá-las pressupõe o desvelamento de sua materialidade histórico-social, ou seja, sua reconstituição histórica (SCHÜTZ-FOERSTE, 2012, p. 173).

---

<sup>10</sup> A relação do homem com o real é sempre mediada. Mediada pelo outro e pelos signos. É no curso das relações sociais que os indivíduos produzem, se apropriam e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração próprios, constituindo-se como sujeitos. Assim, para o indivíduo se constituir como ser humano, é preciso que internalize as produções humanas que foram sistematizadas na trajetória da humanidade (a arte é um exemplo dessas produções). Nesse contexto, para se conhecer um objeto, como a obra de arte, é preciso revelar sua estrutura social, apresentar o mundo das mediações, dos processos sociais (econômicos, políticos, científicos etc.) em que o objeto está inserido. Dentre as práticas sociais, a educação é mediação que funciona como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas no contexto educativo. A educação pode servir de mediação entre ações sociais, pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre ideias, pois revela a posse de uma ideia anterior que move a ação. Com o fim da ação, novas ideias surgem como possibilidades de iluminar a prática pedagógica seguinte. Esse duplo movimento permite entender como, sem a mediação, a educação acaba formando um universo à parte, existente independentemente da ação. A mediação permite superar o aparente fosso existente entre as ideias e a ação (CURY, 2000).

Portanto, parti do pressuposto de que compreender a gênese da produção da obra de arte é condição necessária para entendê-la, o que abarcou também considerá-la como produto da história e do cotidiano, imersa pelos conflitos sociais.

## 1.2 A SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

É nesse espaço de diálogo, anseios, sonhos e cheio de tensões que constituem as discussões entre um ensino humanizador e técnico que pretendi refletir sobre os modos de contribuir com a Educação Estética no Ensino Médio Integrado. Para tanto, busquei primeiramente sistematizar as ideias do coletivo de autores que escreveram sobre o assunto e também elaborar a revisão bibliográfica das investigações sobre Educação Estética, Juventude e Arte nos cursos de Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, procurei compreender as pesquisas do banco de teses e dissertações da Capes e da Ufes que abarcam essas temáticas. Pretendi também analisar os trabalhos apresentados na Anped, principalmente nos GTs de Trabalho e Educação, Educação e Arte, com o intento de conhecer as produções nessas áreas de estudo.

Na perspectiva de compreender o *locus* da pesquisa que escolhi, o Ifes – *campus* Guarapari, pelos projetos<sup>11</sup> que lá acompanhei e dos quais participei, tive a intenção de analisar a Educação Profissional no Brasil e as leis que foram implementadas nessa trajetória e que culminaram no Decreto n° 5.154/2004. Fez-se necessário analisar também documentos que desde 2004, a partir desse decreto, compuseram esse debate. Foi preciso analisar outros documentos, como o Parecer CNE/CEB n° 39/2004, que trata da aplicação do Decreto n° 5.154/2004 (incorporado à LDB n° 9.394/1996 pela Lei n° 11.751/2008), o Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entre outros documentos oficiais fundamentais para se entender como vem se constituindo esse *locus* de pesquisa. Além disso, muitos artigos publicados por Ciavatta, Frigoto e Ramos (2005) ampliaram ainda mais essas discussões. Entrar em contato com esses textos me ajudou a compreender o pensamento crítico desses autores que estão inseridos há tempo nesse debate.

---

<sup>11</sup> Participei, em 2012, de dois projetos nesse *campus*, o *Projeto de Iniciação Científica (Pibit): os (des)encontros da juventude e a experiência urbana na cidade de Guarapari*, do qual participaram quatro professores (História, Geografia, Marketing e Arte) e cinco alunos do Ifes *campus* Guarapari; e o *Projeto de elaboração do site Arteifes.com*. Participaram desse projeto a professora de Arte e uma aluna do segundo ano do Ensino Médio Integrado em Eletromecânica.

Para entender melhor os sujeitos jovens que integram a investigação, procurei compreender a categoria *Juventude* a partir de um coletivo de autores e mais especificamente dos estudos de Vigotski e, por conseguinte, procurei analisar como a juventude vem se constituindo historicamente e culturalmente na sociedade contemporânea.

Vislumbrei possibilidades de reflexão e problematização da sociedade capitalista contemporânea e da educação tecnicista a partir da Educação Estética, em especial, nas aulas de Arte do Ensino Médio Integrado. Digo isso porque o ensino tecnicista muitas vezes é camuflado pelo oferecimento também de disciplinas do núcleo básico que supostamente trariam uma dimensão mais “humanista” da formação técnica. Outro modo de camuflar a instrumentalização é a estimulação/obrigatoriedade da participação dos alunos em eventos pontuais *humanizantes*, como Semana de Educação pela Vida, Seminário de Humanidades, entre outros. Penso que as reflexões sobre a sociedade contemporânea e suas múltiplas faces, questões e desafios não devem ser discutidos em fóruns específicos, mas em todos os fóruns possíveis, sejam eles técnicos, sejam propedêuticos. É preciso partir para uma educação que potencialize os sentidos humanos, que oportunize o conhecimento pela via da estética, que aposte no diálogo entre o conhecimento sensível e intelectual, pois é impossível separá-los. Isso precisa acontecer de modo frequente na escola e talvez seja uma possibilidade de resistir/negar a sociedade capitalista que tudo transforma em mercadoria e impulsiona o consumo pela via das diferentes mídias.

Para ampliar essa discussão, fiz uma breve apresentação da história e da Educação Estética no âmbito de uma trajetória filosófica cujo foco é a estética, tal como refletida por Marx (2004), apropriada e, em certo sentido, ampliada por Vázquez (1968). Vigotski (2010), ao integrar a tradição marxista, aparece nesse bojo com o intuito de ajudar na compreensão sobre a Educação Estética como uma formação da sensibilidade que entende os sentidos humanos não como meros órgãos naturais, mas sim como trabalho de toda a história universal até a atualidade.

Na Filosofia, mais especificamente a estética, apesar de estar em consonância com a história e com a sociedade, foi muitas vezes compreendida à parte. Porém, observo que na sociedade contemporânea é imprescindível discuti-la. Isso porque os modos de *estetização* da realidade que têm se constituído colocam-se como um grande desafio para a sociedade, e em especial, nesta pesquisa, para o campo da educação. Na sociedade capitalista contemporânea, existe uma tendência em se transformar em mercadorias todos os objetos materiais e não materiais que satisfazem necessidades humanas. As consequências dessa lógica impõem a



incessante busca de elementos que possibilitem a manutenção do sistema de valorização da mercadoria, evidenciada principalmente pelos diversos meios de comunicação de massa. Esse processo de valorização tem sido denominado de *estetização*: uma espécie de embelezamento cosmético superficial que maquia e tende a tudo transformar em mercadoria e dela tenta-se subtrair toda a dimensão ética, política, do humano propriamente. A *estetização* da realidade implica também a negação da objetividade, implementa o sujeito estético e fragmentário, impotente para intervir e atuar no mundo. Nesse contexto, a educação também vira mercadoria capaz de instrumentalizar rapidamente o sujeito para atender às demandas do mercado.

Como observado, interessei-me por ampliar a pesquisa *Imagens na cidade: a diversidade de olhares no espaço urbano de Vitória*. Considerei que, nesse projeto, tínhamos um foco específico que buscava colocar em diálogo as imagens do artista Raphael Samú com o grafite. Agora, com esta pesquisa de doutorado, minha intenção foi investigar uma pequena, mas significativa parte do acervo pessoal do artista, na perspectiva de apresentar algumas de suas produções, discuti-las e tê-las como mediadoras das questões de interesse dos jovens que participaram da pesquisa.

Quando tive a oportunidade de conhecer essas obras de perto, fiquei muito impressionada pela amplitude das temáticas retratadas. As obras de Samú são o “[...] testemunho espiritual de uma época, pois concentram todas as forças em um impulso soberano” (SNYDERS, 1993, p. 152). São capazes de estabelecer comunicação e prolongam os valores humanos. Como aponta Snyders, em suas reflexões sobre as *obras-primas* produzidas na trajetória do homem, “[...] sua originalidade consiste, enfim, em dar forma ao que os homens dessa época pressentiam: as exigências a serem satisfeitas, possibilidades em via de nascerem” (SNYDERS, 1993, p. 152).

Além da riqueza temática, as produções de Samú inovam pela técnica utilizada. Ele se apropria da serigrafia, mas a subverte, pois a cada impressão consegue criar uma imagem diferente e para isso usa a técnica da *Matriz Espontânea*. Ou seja, utiliza um recurso que possibilita reproduzir várias vezes a imagem de uma matriz, mas opta por criar a cada tiragem uma nova imagem elaborada a partir de recortes de papel fixados na tela de seda. Quando apresentada ao grupo de alunos do Ifes (Guarapari), participantes da pesquisa, essa inovação da técnica empregada por Samú gerou grande curiosidade por parte dos jovens.

A partir das problematizações, estudos realizados e do problema de pesquisa proposto, meu objetivo geral foi compreender como se desenvolve a Educação Estética de jovens no Ensino Médio Integrado mediada pela arte, em especial, pela obra de Raphael Samú.

Como objetivos específicos da pesquisa pretendi:

- a) problematizar o Ensino Médio Integrado na perspectiva de propor a Educação Estética dos jovens que integram os cursos de Eletromecânica e Administração no Ifes *campus* Guarapari;
- b) analisar a prática da Educação Estética nos cursos de Eletromecânica e Administração no Ifes – *campus* Guarapari;
- c) contribuir com a construção de uma abordagem que colabore com a Educação Estética dos jovens que integram os cursos de Eletromecânica e Administração no Ifes *campus* Guarapari, mediada pelas obras de arte de Raphael Samú.

Para a realização da pesquisa, recorri as publicações de Karl Marx, Adolfo Sánchez Vázquez e Lev Semenovith Vigotski. Dialoguei com Marx, principalmente em seus estudos sobre a estética e mais especificamente sobre suas reflexões quanto ao embrutecimento dos sentidos provocado pela sociedade capitalista. A partir de Vázquez, procurei ampliar as discussões sobre a estética iniciadas por Marx e, com Vigotski, entrei em contato com importantes considerações que relacionam a estética com o campo da educação.

O texto desta pesquisa foi estruturado em seis capítulos assim delimitados: capítulo introdutório, que acabei de apresentar, indicando minha trajetória profissional, a proposta e a sistematização da pesquisa; no segundo capítulo, meu escopo foi, além de expor os caminhos investigativos percorridos pela investigação, conhecer melhor os sujeitos da pesquisa e apresentar concepções sobre juventude com ênfase na teoria de Vigotski; no terceiro capítulo, estabeleci um diálogo com as publicações e produções teóricas, no campo educacional, associadas especificamente à Educação Estética, juventude e Ensino Médio Integrado; no capítulo quatro, destaquei os aspectos próprios da estética e da Educação Estética e suas relações em frente aos desafios impostos pela sociedade contemporânea; no quinto, apresentei a pesquisa sobre o artista Raphael Samú; e no último capítulo, analisei as intervenções mediadas pelas obras de arte desse artista na perspectiva de compreender os impactos na formação estética dos jovens do Ensino Médio Integrado do Ifes *campus* Guarapari.

Enfim, minha preocupação com a Educação Estética dos jovens gerou uma série de questões e reflexões sobre o assunto. Questões que tentei trazer à tona nas páginas desta pesquisa.



1919 1/5 - SONHO NOTURNO

Janni - 30

## CAPÍTULO II

### CAMINHOS INVESTIGATIVOS

#### 2.1 A METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como se desenvolve a Educação Estética de jovens no Ensino Médio Integrado mediada pela arte e, em especial, pela obra de Raphael Samú. Ineriu-se no rol das investigações qualitativas. Isso porque é rica em dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatizou mais o processo do que o produto, preocupou-se em retratar a perspectiva dos participantes, além de focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Além de qualitativa a pesquisa inseriu-se no quadro das investigações exploratórias de cunho bibliográfico e da pesquisa-ação. Justifico a escolha da pesquisa exploratória pela necessidade de me basear em informações de fontes bibliográficas (livros, revistas, publicações, entre outros) para melhor compreensão do assunto a ser pesquisado e por possibilitar amplo conhecimento sobre o tema proposto. Nesse sentido, fez-se necessário compreender os diferentes olhares dos teóricos que se debruçaram sobre as temáticas em foco, além de analisar os documentos oficiais sobre a modalidade de ensino pesquisada, para assim construir novas reflexões conforme sinalizei.

Quanto às fontes bibliográficas, busquei as seguintes: artigos em periódicos e *sites* específicos sobre educação com a intenção de estabelecer um diálogo com as produções acadêmicas sobre Educação Estética, juventude e Ensino Médio Integrado; os textos dos teóricos escolhidos que tratam da estética e da Educação Estética; as leis e reflexões referentes ao Ensino Médio Integrado; os documentos, como artigos de jornais e revistas especializadas sobre Raphael Samú, entre outros que foram necessários na medida em que a pesquisa se desenvolveu.

A escolha da pesquisa-ação referiu-se à interferência na realidade pesquisada, ao planejar e elaborar a pesquisa com os jovens do Ifes – *Campus* Guarapari – na perspectiva de

transformar a realidade percebida, conforme aponte nas páginas introdutórias deste texto. Para a pesquisa-ação, as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa, por isso não propõe a exclusão dos sujeitos da pesquisa. No caso da pesquisa em questão, intensifiquei as relações entre jovem e professor-pesquisador, tendo em vista que esses sujeitos já faziam parte de meu contexto de trabalho, pois eram meus alunos.

Barbier (2002, p 119) aponta que “[...] toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”. Nesse processo, foi preciso que acontecesse uma relação entre teoria e prática, por isso estive atenta a todos os eventos que indicavam que ações deveriam ser empreendidas para superar os desafios e alcançar meus objetivos. Percebi que a relação teoria/prática não poderia se limitar meramente à descrição de uma prática com base na teoria, ou seja, informar o juízo prático. Portanto, apresentei, na maioria das vezes, os dados produzidos em diálogo com as teorias dos autores elencados. Não sistematizei um capítulo para analisar todos os dados, mas busquei colocá-los em diálogo com a parte teórica do texto da tese.

Além disso, com esta pesquisa procurei possibilitar situações sociais em que o professor-pesquisador e os jovens pudessem apresentar suas opiniões e desempenhos, em busca da compreensão das práticas, das teorias e das situações em que estivemos inseridos. Também considerei que toda atividade de pesquisa desenvolvida foi uma interferência minha como pesquisadora naquela realidade, com a intenção de transformá-la, mesmo minimamente.

Nesse sentido, desenvolvi juntamente com os sujeitos da pesquisa oficinas de Arte, conversas, leituras de imagens, visita ao ateliê do artista e entrevistas com Raphael Samú na perspectiva de alcançar os objetivos propostos.

Não tive a pretensão de discutir assuntos preconcebidos por mim, ao contrário, deixei os jovens livres para levantar questões que lhes são caras. Não numa perspectiva moralizante e pedagogizante, mas de forma que eles tivessem a oportunidade, que é rara na escola, de poder escolher aquilo que iriam investigar. Não se tratou de determinar *a priori* os temas que seriam analisados vinculados a imagens preestabelecidas, e sim pensar em colocar os jovens em diálogo com as produções artísticas de Raphael Samú. Considerei que as imagens seriam capazes de ampliar as discussões, além de interferir nos caminhos iniciais que pretendíamos percorrer. A expectativa era abrir outras possibilidades de discussão e contribuir com a Educação Estética dos jovens.

Porém, cabe ressaltar que minha intencionalidade em apresentar as obras de Raphael Samú foi imprescindível, pois, pela minha mediação, os jovens tiveram oportunidade de conhecer as obras do artista. Essas imagens não integravam o cotidiano deles, mas, por serem produções humanas que sintetizam discussões ontológicas, precisavam ser apropriadas, cabendo à escola desempenhar essa função. Considerei importante dividir com esses jovens todo o interesse que tenho pela obra desse artista que venho pesquisando desde a graduação. Concordo com Snyders, quando diz que a escola precisa ser o espaço onde o aluno entra em contato com produções diferentes daquelas com as quais ele convive em seu cotidiano. Para esse estudioso da educação, a principal característica da escola

[...] é a convivência com a cultura cultivada que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis (SNYDERS, 1993, p. 32).

## 2.2 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Para a obtenção das informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho, utilizei as seguintes ferramentas metodológicas: entrevistas semiestruturadas com o artista Raphael Samú, rodas de conversa, questionários abertos direcionados a alunos e professores, registros fotográficos das obras de arte de Raphael Samú, textos produzidos nas oficinas de leitura de imagens, serigrafias elaboradas em oficina sobre essa técnica e visita ao ateliê do artista.

Durante a pesquisa, aconteceram quatro momentos de **entrevista semiestruturada** com o artista Raphael Samú que contemplaram também seções de fotos do acervo de obras de arte do artista. Esses encontros foram realizados nos dias 4 de outubro de 2011, 21 de julho de 2012, 27 de setembro de 2012 e 25 de abril de 2013. Do primeiro encontro participaram, além de mim, Érika Sabino e um assistente de câmera. No segundo encontro, eu e Érika Sabino, que tirou as fotografias dos trabalhos do artista. Já no terceiro momento fui sozinha, o que não ocorreu no último encontro que foi composto por mim, Érika Sabino e as duas jovens que participaram das oficinas de *Leitura de Imagem e Serigrafia*.

No primeiro encontro, conversamos informalmente sobre o acervo pessoal do artista e fotografamos, eu e Érika Sabino, parte do acervo. No segundo momento, fomos novamente ao ateliê do artista para finalizar o *registro das imagens*. Optamos por fotografar as gravuras, ou seja, as serigrafias, gravuras em metal, xilogravuras e litogravuras do artista, pois essas imagens são pouco conhecidas. As obras de Samú divulgadas ao público em geral são os seus painéis em mosaico, por isso a necessidade de aproximar o público das obras pouco

conhecidas, como as suas gravuras. Entendo que as obras de Raphael Samú podem ser consideradas como grandes produções ou, nas palavras de Snyders (1993), *obras-primas*. Elas são a

[...] expressão mais poderosa, o testemunho espiritual de uma época, ela concentra todas as forças num impulso soberano. A obra-prima é capaz de estabelecer comunicação com tantos homens porque prolonga os valores de tantos e tantos homens. Sua originalidade consiste, enfim, em dar forma ao que os homens dessa época pressentiam: as exigências a serem satisfeitas, possibilidades em via de nascerem (SNYDERS, 1993, p. 152).

Diante disso, durante as conversas com o artista, pedi autorização para fotografar suas obras e, de posse dessas imagens, mapeei as produções artísticas que integram seu acervo pessoal para que fossem analisadas e apresentadas às jovens que participaram da pesquisa.

No terceiro momento, parti de perguntas previamente definidas, pois percebi que algumas questões importantes não foram esclarecidas na primeira e na segunda conversas. Contudo, não busquei seguir rigidamente a ordem das questões. Elas somente serviram como ponto de partida do que, durante a conversa, eu gostaria de focar. As perguntas que estruturaram a conversa foram: O que é arte? Quem é o artista Raphael Samú? Quais os acontecimentos que marcaram a sua juventude? Como o senhor chegou a Vitória para ser professor? Fale um pouco da sua carreira de artista e professor. Como foi conciliar ser professor e ser artista? Logo quando chegou à Vitória, o que o senhor achou da arte que estava sendo produzida aqui? Algum evento histórico influenciou a sua produção? De que modo a ditadura afetou o seu trabalho? Os artistas não ficavam incomodados com essa situação e, de alguma forma, tentavam escapar?

Além desses questionamentos, fiz também perguntas bem pessoais. Inspirei-me nas questões feitas à Marx por seus filhos. Não copiei essas questões, fiz algumas modificações que foram: O que o senhor mais gosta de fazer? Qual é a qualidade que mais aprecia no ser humano? O que o ser humano tem de melhor? O que é ser feliz? Qual é o defeito do ser humano que é mais perdoável? E um que não dá para relevar? A que o senhor tem antipatia? Tem algum poeta que o senhor gosta de ler? Tem um texto favorito? Quais são seus artistas favoritos? O senhor tem um herói? Uma cor? Uma flor? E um nome preferido? O que gosta de comer? Qual é o maior problema do mundo?

Do quarto e último encontro com o artista, dia 25 de abril de 2013, participaram as duas jovens, Hanna e Cecília, eu e Érika Sabino, que nos acompanhou para registrar o

encontro por meio de fotografias. Reunimo-nos no ateliê de Raphael Samú que funciona em sua casa, no município de Vila Velha.

Quanto às **rodas de conversa**, elas ocorreram durante as reuniões do Projeto de Iniciação Científica *Os (des)encontros entre a juventude e experiência urbana na cidade de Guarapari*, realizadas nos dias 13, 20 e 27 de setembro de 2012. Delas participaram cinco jovens estudantes do Ifes – *campus* Guarapari. Cada encontro teve duas horas de duração. Durante as rodas de conversa, foram discutidas algumas questões como: O que é ser jovem? O que é ser jovem na sociedade capitalista? Como o jovem cria a ideia de fracasso? A competição cria o fracasso? Como a família lida com a presença de vocês na escola? Como você vê a escola? Como a escola pode se tornar mais interessante para o jovem?

Quanto aos **questionários abertos**, foram respondidos pelos alunos e professores do Ifes. Os questionários aplicados aos sete jovens que faziam os cursos de Administração e Eletromecânica do Ifes – *campus* Guarapari foram respondidos entre os meses de setembro de 2012 e janeiro de 2013. A ideia foi elaborar questões que me ajudassem a entender os anseios, preocupações, gostos e desejos desses indivíduos para que pudessem, a partir das obras do artista Raphael Samú, problematizar, aprofundar e estabelecer relações mais profícuas com as imagens. Nessa perspectiva, no questionário constavam perguntas abertas, tais como: O que é ser jovem? O que é importante para o jovem? O que você mais gosta de fazer na escola? O que você mais gosta de fazer com os amigos? Quais são os assuntos que você discute com os amigos? O que você mais gosta de fazer em casa? Quais são suas músicas favoritas? Quais são os seus filmes favoritos? Seus programas de televisão mais e menos preferidos? Como é a sua relação com a mídia? O que você acha do incentivo ao consumo que a mídia propõe? Quais são suas imagens prediletas? O que na sua vida tem mais importância? O que você considera desnecessário? O que poderia ser melhor na escola? O que é bom na escola? Quais são os assuntos que você gosta de discutir na escola? O que é arte? O que é estética? O que a estética tem a ver com o mundo atual? Como você vê o mundo?

Já os questionários destinados aos professores de Arte tiveram como objetivo identificar no discurso desses educadores de Arte do Ifes quais as condições institucionais oferecidas para desenvolver a Educação Estética dos jovens que estudam no instituto, além de tentar compreender também suas ideias sobre o ensino da arte no Ensino Médio Integrado. Além de dados pessoais e de formação acadêmica, outras questões foram propostas, tais como: O Decreto nº 5.154/2004 reinterpreta, sob nova perspectiva, a aproximação entre a formação técnica e a propedêutica. Como você avalia a prática desta medida? A estética é



parte da formação intelectual humana e remete à elaboração de conhecimentos por meio dos sentidos, à percepção totalizante. Qual o lugar que a Educação Estética ocupa na estrutura curricular do Ifes, na sua avaliação? Quais as condições estruturais (salas de aula, materiais, equipamentos, carga horária) oferecidas pelo Ifes para o desenvolvimento da Educação Estética? Quais ações o *campus* em que você atua desenvolve na perspectiva de contribuir com a Educação Estética dos jovens do Ensino Médio Integrado?

No momento da apresentação dos resultados da pesquisa no Ifes – *campus* Guarapari, dias 6 e 7 de junho de 2013, foi aplicado um questionário para que os alunos pudessem expor suas opiniões sobre a relevância desse tipo de pesquisa. A pergunta central foi: Você considera importante desenvolver pesquisas que envolvam a Educação Estética. Por quê?

A **oficina de leitura de imagem** foi realizada em cinco encontros de quatro horas de duração cada um, nos dias 17, 18, 24 de janeiro e 1º e 21 de fevereiro de 2013. A **oficina de serigrafia** aconteceu nos dias 1º (concomitante à oficina de leitura de imagens), 8, 15 e 28 de fevereiro, 4 de abril de 2013 e 2 de maio de 2013, com a duração de quatro horas cada uma. Inicialmente, pretendia realizá-la separadamente da oficina de leitura de imagem, porém, pela necessidade de ampliar as propostas de leitura de imagem, optei por fazer, em alguns momentos, de modo concomitante. Participaram delas duas jovens do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Administração de Empresas. Para elaborar os momentos das oficinas de leitura de imagem, embasei-me nos cinco passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica sistematizados por Saviani (1989).

- a) ponto de partida da prática social – etapa da qual se deve levar em conta a realidade do educando. Nesse momento fizemos a análise das imagens de propagandas de revista;
- b) problematização – momento de levantar questões sobre a prática social (no caso desta pesquisa, as imagens da propagandas). Como fazer a análise dessas e de outras imagens? O que elas querem dizer? Como elas dizem o que dizem? Quais imagens estão disponíveis no nosso dia a dia?
- c) instrumentalização – momento de oferecer condições para que o aluno adquira o conhecimento. Propus, nesta fase, que as alunas conhecessem algumas proposições sobre leitura de imagem e outros tipos de imagem, como as obras do artista Raphael Samú, seu percurso artístico e a técnica por ele utilizada;
- d) catarse – momento em que as jovens apreenderam o conhecimento, estabeleceram relações, refletiram sobre o processo vivenciado. A catarse aconteceu de maneira processual (CHISTÉ, 2007) e cada vez mais aprofundada, na medida em que as

mediações aconteceram. Algumas falas, ações e produções visuais e escritas revelaram o processo catártico vivenciado pelas jovens durante as intervenções;

- e) ponto de chegada da prática educativa – no final, a prática se modifica em razão da aprendizagem. Esse processo se evidenciou em alguns momentos da pesquisa, como nas aulas de *Marketing*, em que as jovens tiveram que fazer leituras de imagens de propagandas. Para tanto, lembraram-se dos conhecimentos apropriados durante as oficinas das quais participaram. Outro momento foi quando as alunas apresentaram o resultado da pesquisa para os alunos e professores que não tiveram a oportunidade de vivenciá-la. Desse modo, elas trouxeram para a comunidade acadêmica a experiência vivida na pesquisa.

### 2.3 O TRATAMENTO E A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados produzidos pela pesquisa foram analisados de acordo com suas peculiaridades. Procurei apresentá-los no corpo do texto e não de modo separado, em capítulo específico afastados das ideias, teorias e práticas que compuseram a pesquisa. Portanto, para analisar as questões respondidas por Raphael Samú, dialoguei com as ideias de Vázquez, principalmente com suas reflexões sobre o papel do artista na sociedade e a importância da arte para o homem. Essas análises compuseram os Capítulos 4 e 5.

As conversas com o artista e as fotografias das obras impulsionaram a necessidade de analisar o acervo pessoal de gravuras de artista e seu percurso pessoal. Para tanto, como instrumental de análise das obras de Raphael Samú e também das produções artísticas elaboradas pelas jovens que participaram da oficina de serigrafia, dialoguei com as ideias de Iavelberg e Arslan (2006), Oliveira (2004), Schütz-Foerste (2004, 2012), Rebouças (2003) e Barbosa (2009), apresentadas nos Capítulos 5 e 6.

Os questionários respondidos e as produções das jovens realizadas durante as oficinas de leitura de imagem foram analisados a partir do coletivo de teóricos com quem interagi durante a pesquisa, na perspectiva de estabelecer um diálogo entre as ideias dos autores e os dados produzidos pela pesquisa. Procurei também entender as produções dos sujeitos da pesquisa como parte de uma construção indissociável da interação social em que a linguagem é a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação torna possível tanto a transformação do homem quanto da realidade em que ele vive. Nesse sentido, estreitei as análises dos textos produzidos pelas jovens nas oficinas de leitura de imagem por

meio das discussões de Vigotski (2009) sobre criação, imaginação e suas implicações pedagógicas.

Todas as análises que foram apresentadas no corpo do texto da tese ora apareceram ao longo dos capítulos ora em capítulos específicos, como as produções textuais realizadas durante as oficinas de leitura de imagem e serigrafia que foram analisadas no Capítulo 6, quando trato dessa etapa da pesquisa. Isso ocorreu também com os seis questionários respondidos pelos professores de Arte, História e Literatura (Língua Portuguesa) do Ifes, assim como os questionários destinados aos jovens e que compõem o corpo do texto da tese.

## 2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa iniciou em 4 de outubro de 2011, quando realizei a primeira conversa com Raphael Samú. Nessa ocasião, apresentei a proposta para o artista e solicitei autorização para divulgar e analisar as conversas que seriam realizadas com ele. Como tenho estado em contato com essa temática desde a época da graduação, disse a Raphael Samú que se tratava de uma continuidade das pesquisas já desenvolvidas.

Outro grupo de sujeitos da pesquisa foi integrado por professores de Arte, História e Literatura do Ifes que participaram da investigação por meio das respostas às perguntas abertas de um questionário.

Além do artista e dos professores, participaram da pesquisa os jovens que integravam os cursos de Administração e Eletromecânica do Ifes – *campus* Guarapari. Esses jovens são moradores de Guarapari. A maioria estudou o Ensino Fundamental em escolas públicas.

A participação deles nas diferentes etapas da pesquisa ocorreu de forma espontânea. Não quis forçar nenhum deles, apenas fiz o convite que foi aceito por alguns que se interessaram pelas ações desenvolvidas. Por isso, não são os mesmos jovens que participaram de todas as etapas da pesquisa.

Para o preenchimento do questionário, participaram sete alunos. Nas rodas de conversa do projeto *Os (des)encontros entre a juventude e experiência urbana na cidade de Guarapari*, contamos com cinco jovens. Já das oficinas de leitura de imagem e da visita ao ateliê do artista participaram duas jovens que também preencheram o questionário. Com relação à oficina de serigrafia, contamos com duas alunas, as mesmas jovens que participaram

da oficina de leitura de imagem e também da visita ao ateliê do artista. Sobre os questionários respondidos na apresentação dos resultados da pesquisa, foram 89 alunos.

#### 2.4.1 Adendo sobre juventude

Devido à necessidade de mediar as proposições da pesquisa aos jovens, senti necessidade de ampliar e aprofundar meus conhecimentos sobre juventude. Nesse sentido, diante dos estudos realizados na revisão bibliográfica e de outros feitos posteriormente, apresentarei a seguir minhas aproximações às teorias que integram o arcabouço conceitual sobre juventude, principalmente a abordagem histórico-cultural.

A palavra juventude vem da expressão *juvenis* que significa “aquele que está em plena força da idade”. Na mitologia romana, Juventa<sup>12</sup> (Hebe na mitologia grega) foi uma ninfa que Júpiter transformou em uma fonte que rejuvenescia as pessoas, daí o mito da fonte da juventude. Para a cultura antiga greco-romana, a juventude se referia a uma idade entre 22 e 40 anos. Somente depois dos 40 anos, os homens podiam participar de cargos políticos, porque essa idade representava o fim do período dos *perigos*. A partir do século XVIII, com Rousseau, começou a surgir uma nova visão sobre a juventude, porém prevalecia ainda o pensamento de que os jovens eram aqueles que executavam as velhas ideias implantadas pelos adultos. No fim do século XIX, surgiu, nas classes burguesas, o termo adolescência (segunda infância), que definiu a juventude para além dos 13 anos, instituindo assim tanto uma faixa etária quanto um novo público consumidor e reproduzidor da sociedade capitalista.

Na sociedade contemporânea, não há consenso em torno dos limites de idade que devem vigorar para definir quem é jovem. De acordo com a Organização Internacional da Juventude, jovem é aquele que está na faixa entre 15 e 24 anos. No Brasil, a Secretaria Nacional de Juventude estabelece a faixa etária entre 15 e 29 anos. Sobre esse assunto, Sposito (2009b) pondera que ser ou não ser jovem depende de circunstâncias históricas determinadas, como é o caso, por exemplo, de algumas estatísticas de países europeus na atualidade, que consideram jovens os indivíduos que possuem até 29 anos. Devido ao prolongamento da escolaridade em algumas sociedades avançadas, como também o aumento do período de convivência com o grupo familiar de origem, a tendência é que a faixa etária seja cada vez mais ampliada.

---

<sup>12</sup> Juventa era evocada justamente nas cerimônias do dia em que os adolescentes trocavam a roupa simples pela toga, tornando-se cidadãos em pleno direito. A água de Juventa era milagrosa e restituía a juventude a quem dela usasse.

Na atualidade, um ideal de identidade jovem tem sido projetado como padrão ético-estético especialmente pelos meios de comunicação de massa. A representação da juventude na mídia mostra aspectos fragmentados da cultura juvenil, como a delinquência, estética e moda. Esses mitos formam uma consciência geracional hegemônica. Tornam certos estigmas sociais e preconceitos como certezas, especialmente por tratar de jovens de classes populares que têm uma vida marcada por preconceitos. Em uma das rodas de conversa do projeto *(Des)encontros com a juventude urbana de Guarapari*, essa ideia foi desenvolvida na medida em que conversávamos sobre a sociedade competitiva capitalista que exclui muitos dos que “já nasceram para serem derrotados”. Em um dos momentos, uma jovem expressou a sua opinião dizendo:

Para a gente que mora na cidade é mais aceitável se dar bem na vida do que fracassar, agora falar que um menino da periferia virou bandido ou foi preso, isso é comum. Parece que são conceitos que são predefinidos e as pessoas adotam aquilo para elas (LARISSA, 16 anos).

Essa fala revela que, apesar de muitas vezes a desigualdade parecer natural, existe um incômodo por parte de alguns jovens com essa situação. A própria Larissa argumenta que

[...] a competição tem que existir. Nós vivemos em um mundo super populoso. Se as pessoas não sobressaltarem as suas características, vão ficar apagadas. Se eu não for melhor do que os outros, eu não vou entrar no Ifes, eu não vou ter meu emprego, então eu tenho que ser melhor. Talvez essa não seja a lógica certa, mas, no mundo em que nós vivemos, nós precisamos disso (LARISSA, 16 anos).

Nesse sentido, pensar as questões relativas à juventude pressupõe refletir sobre a sociedade em que vivemos. É necessário um olhar problematizador que deve se desvincular das noções do lugar comum. As pesquisas que analisei, apresentadas na revisão bibliográfica, apontam esse fato, pois se destinam a estudar os movimentos culturais em que os jovens estão inseridos bem como as interfaces entre a juventude, o contexto escolar, o preconceito, a violência e as manifestações artísticas. Além disso, esses trabalhos revelam que é preciso estar atento a algumas ciladas relacionadas com os estudos sobre a juventude. Para tentar não incorrer nesses erros, busquei, como pressuposto, a abordagem histórico-cultural principalmente pela coerência entre as ideias dos autores de base marxista que a compõem e os outros teóricos com quem dialoguei no restante do texto desta tese.

A abordagem histórico-cultural considera que a adolescência<sup>13</sup> é o período em que quatro linhas de desenvolvimento se articulam e se afetam: a dos interesses, a da formação dos conceitos e do desenvolvimento do pensamento, a do desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>14</sup> e a do desenvolvimento da imaginação e criatividade. Assim, o ponto central desse período não são os conflitos nem mesmo as mudanças corporais, biológicas, mas a formação dessas quatro linhas de desenvolvimento do adolescente que colaboram com a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações e com a inserção ativa desse sujeito na sociedade.

Para Vigotski (1996), as etapas do desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano, principalmente a do adolescente, ocorrem dentro de um complexo sistema hierárquico de novas formações psíquicas. Elas não se relacionam apenas com o desenvolvimento das funções como memória, atenção, percepção da realidade, mas também com o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo. As funções psicológicas superiores envolvem o domínio de meios externos de desenvolvimento da cultura e do pensamento, como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho. Exigem a utilização significativa de mediadores e vinculam-se diretamente ao processo de escolarização.

A função principal dessas novas formações é o desenvolvimento do pensamento e, principalmente, a formação de conceitos.<sup>15</sup> Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, compondo uma síntese complexa. Com a formação dos conceitos, abre-se diante do adolescente o mundo da consciência social objetiva, o que torna possível a compreensão, a abstração e a síntese.

Com o desenvolvimento desses novos elementos, o adolescente é capaz de sair dos limites dos dados concretos, de entender os conceitos abstratos e as relações entre os fenômenos. Torna-se, então, capaz de compreender a si mesmo e de formar uma concepção de mundo, pois internaliza ideias, conceitos e valores, amplia suas possibilidades de ação na realidade social. “A formação de conceitos abre diante do adolescente o mundo da

---

<sup>13</sup> Utilizarei, nesta parte do texto, o termo “adolescente”, pois foi esse o escolhido por Vigotski para denominar o sujeito em questão.

<sup>14</sup> As funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais, como a consciência, a vontade, a intenção que pertencem à esfera da subjetividade.

<sup>15</sup> Para Vigotski (1996), conceito é uma formação qualitativamente nova, uma nova forma de atividade intelectual, um novo modo de conduta, um novo mecanismo intelectual. É um ato real e complexo de pensamento que não se prende à memorização, é um ato de generalização, evolui como significados das palavras e pode transitar de uma generalização para outra.

consciência social e impulsiona inevitavelmente o intenso desenvolvimento da psicologia e da ideologia de classes, a sua formação” (VIGOTSKI, 1996, p. 66).

Quando passa a dominar conceitos, o adolescente alcança um nível superior em seu pensamento, o que indica novas formas de atividade intelectual. Formam-se as concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas, enfim, sobre o mundo a seu redor. Passa a compreender melhor a realidade, os demais e a si mesmo. Por meio desse processo, o adolescente domina o fluxo de seus processos psicológicos, orientando-se para a resolução dos problemas que surgem e que exigem o desenvolvimento de formas superiores do pensamento para poder solucioná-los.

Essas relações são nitidamente percebidas nas falas dos jovens que participaram das rodas de conversa. O que disseram se aproxima bastante das ideias de Vigotski sobre como a formação de conceitos contribui para a ampliação dos seus modos de compreender a realidade. As respostas a seguir referem-se à seguinte questão: “Como você vê o mundo?”

Eu vejo o mundo como uma grande interação entre a natureza e o que é humano, o que as mais diferentes pessoas pensam por todo mundo, com suas diferenças, crenças, realidades e pensamentos. Pessoas ruins, pessoas boas, pessoas como eu. O mundo possui várias faces, a do conhecimento, da ignorância, da miséria, do consumo, da destruição, da preservação, da vida, da morte, da justiça, da crueldade e da solidariedade (CECÍLIA, 18 anos).

Quando eu penso no mundo, eu penso em pessoas, mas não só pessoas, eu penso em tudo aquilo que habita esse planeta. Eu penso que existem pessoas iguais a mim, e pessoas totalmente diferentes de mim e é assim que é o mundo. Eu vejo o mundo com pessoas (HANNA, 17 anos).

Acho que é um lugar pra se usar de ‘tela’ para o que se pretende desenvolver. As pessoas têm o hábito de dizer que a violência e a falta de oportunidades tornam a vida difícil, e às vezes até sofrida. Não que de fato problemas sociais não gerem dificuldades, mas acredito que parte de cada um a forma de olhar para o mundo, saber aproveitar o que ele tem de melhor a oferecer. Meu maior exemplo disso é ver uma criança se divertindo com uma bola de meia, tanto quanto uma que brinca com uma de futebol. A diferença não está no brinquedo ou nas condições de cada criança para possuírem o objeto, e sim na forma como cada uma vê ali uma oportunidade de diversão (AMÉLIA, 17 anos).

Vejo um mundo superficial em que os valores que são essenciais na vida estão sendo postos de lado por coisas fúteis, desprezíveis. Pessoas que não se respeitam, não se ajudam, não fazem pelo outro aquilo que é o certo. Agem por interesse. Mas não é o caso de todas as pessoas, ainda há pessoas muito boas no mundo (VENITA, 15 anos).

Essas respostas revelam que os jovens compreendem de modo aprofundado o mundo. Conseguem perceber suas peculiaridades, seus grandes problemas e dizer como se sentem fazendo parte desse mundo. Eles sofrem ao perceber as grandes questões que envolvem a

humanidade, como a desigualdade social, os problemas ecológicos, a ganância e o preconceito. Porém, mostram-se receptivos à diversidade de pessoas com quem podem conviver. Esse aspecto é um fator positivo, pois pode possibilitar diferentes interações entre as pessoas.

As falas mostram que as alunas compreendem a si mesmas e os outros de forma bem ampla. É o que Vigotski chama de autoconsciência.<sup>16</sup> De acordo com o autor, nesse período, o sujeito se abre para o mundo, assim como forma sua concepção de mundo. Isso se dá por meio das relações que estabelece, do conhecimento que adquire e, principalmente, a partir da interação com seus pares em sua atividade de comunicação. Nesse processo, formam-se suas concepções e valores.

Para o adolescente, a atividade fundamental é estudar na escola e, nesse contexto, criar relações pessoais com seus pares. Essas relações se efetivam a partir do respeito, da confiança e são importantes para a formação da personalidade do jovem. Surge, nesse período, um sentimento de maturidade como uma forma de a consciência se manifestar. Isso permite aos adolescentes a comparação e identificação com os adultos e com outros jovens. Assim eles encontram modelos para a imitação e construção de suas relações com as pessoas.

A resposta de Márbia ao questionário aplicado na pesquisa dialoga bem com essa ideia. A aluna diz que, para o jovem, “É importante ter atenção de alguém, e companhia. Não se sentir sozinho nas decisões difíceis que devemos tomar. É ter apoio de alguém que admiramos” (MÁRBIA, 16 anos). Nesse sentido, as interações estabelecidas na escola entre – adultos e jovens, jovens e jovens – precisam ser promovidas de forma respeitosa, de modo a mostrar para o jovem um exemplo de comportamento.

Além disso, a adolescência é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica, pelo surgimento de interesses teóricos e pela necessidade de conhecer a realidade. Isso porque o adolescente passa a participar mais intensamente da realidade social, o que é possibilitado pelo desenvolvimento psíquico e pela capacidade maior de abstração que lhe é conferida por meio da formação de conceitos. Também permite uma maior compreensão da realidade e favorece a inserção do jovem no meio cultural, principalmente na escola.

---

<sup>16</sup> Para a abordagem histórico-cultural, a personalidade é o resultado da autoconsciência que se forma, ou seja, é o comportamento transformado. Nesse sentido, autoconsciência é o momento do desenvolvimento do ser consciente, inerente a todos os processos de desenvolvimento em que a consciência começa a cumprir um papel mais ou menos notável.



Sobre a importância do conhecimento mediado pela escola, as jovens Cecília, Venita, Márbia e Hanna expõem suas ideias sobre a suas preferências:

Assistir às aulas que gosto, ou seja, dos assuntos que acho interessantes e que despertam em mim uma curiosidade, uma vontade de conhecer, como Artes, História, Geografia, Biologia e Literatura. Gosto também de encontrar e conversar com meus amigos, professores e com pessoas que gosto, além de participar de eventos extracurriculares, tais como gincanas, eventos esportivos, grupos de estudo, de fotografia etc. (CECÍLIA, 18 anos).

Aprender coisas como: novas experiências, aprender a conviver em grupo, obter conhecimentos sobre aquilo que gosto ou aquilo que preciso para minha futura carreira profissional, aprender a respeitar o gosto e a opinião dos outros, enfim, gosto de estudar e aprender com meus professores e colegas de classe (VENITA, 15 anos).

Ouvir e debater opiniões. Discutir ideias. Formar argumentos. Construir conhecimento e novas ideologias (MÁRBIA, 17 anos).

Adoro as aulas que falam de coisas que me interessam, como Biologia, Geografia, Artes, Português. Matérias como Matemática, Física e Química não me agradam, nem me interessam. Adoro conversar com meus amigos, com os professores. E gosto muito de ler alguns livros na biblioteca (HANNA, 16 anos).

As respostas apontam ideias em comum: a escola é um espaço de conhecimento, mas também um espaço de encontros e convívio entre jovens e entre jovens e professores. Contudo, é possível perceber nas falas, mesmo sutilmente, que a escola é também um espaço de criação.

Para Vigotski, a imaginação e a criatividade estão relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência. Essa livre combinação tem como premissa a liberdade interna do pensamento, da ação e do conhecimento que são alcançados somente pelos indivíduos que dominam a formação de conceitos.

A imaginação é uma atividade transformadora, criadora, que vai do concreto ao concreto novo. O próprio movimento do concreto dado ao concreto criado, a própria realização da construção criativa acontecerá só com a ajuda da abstração. Desse modo, o abstrato completa como elemento constituinte, imprescindível, a atividade da imaginação, mas não constitui o centro dessa atividade. O avanço do concreto, através do abstrato, até a estruturação da nova imagem concreta é o caminho que descreve a imaginação na idade de transição (VIGOTSKI, 1996, p. 220).

Além disso, o autor considera que a imaginação e a criatividade estão relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência, e essa combinação “[...] exige, como premissa indispensável, a liberdade interna do pensamento, da ação, do conhecimento

alcançado tão só aos que dominam a formação de conceitos. A alteração na formação de conceitos reduz a imaginação e a criatividade” (VIGOTSKI, 1996, p. 207).

Para Vigotski, a fantasia se divide em dois casos. No primeiro, ela se põe a serviço das necessidades, dos estados de ânimos e sentimentos que movem o adolescente. É uma atividade subjetiva que satisfaz o adolescente pessoalmente e que lembra o jogo infantil. Já no segundo caso, a fantasia se converte na esfera íntima das vivências que o adolescente oculta, ou seja, ele guarda em segredo suas fantasias. Esse caráter oculto indica sua estreita relação com os desejos íntimos, os motivos, as atrações e emoções pessoais. “O desejo não satisfeito é o estímulo que incentiva a fantasia. Em nossas fantasias se cumprem os desejos, se corrige a insatisfatória realidade” (VIGOTSKI, 1996, p. 221).

A fantasia é o meio eficaz de orientar a vida emocional do adolescente, pois é por meio dela que ele se conhece, compreende a si mesmo, fixa em imagens criativas suas emoções e atrações. É precisamente na fantasia que o adolescente vislumbra, pela primeira vez, seus planos de vida: “Suas aspirações e confusos motivos se materializam em determinadas imagens. A fantasia antecipa seu futuro, e por conseguinte, se aproxima com espírito criador a sua realização” (VYGOTSKI, 1996, p. 222-223). O traço mais característico da fantasia é a relativa novidade dos resultados obtidos. A fantasia cria imagens de objetos não percebidos.

Contudo, para que tais desenvolvimentos ocorram, é necessário que os conhecimentos sejam apropriados como ferramentas e instrumentos de compreensão da realidade. Precisam ser formados os instrumentos cognitivos para tal, que colaborarão com o desenvolvimento e a compreensão da realidade por meio de generalizações e abstrações que levarão essa compreensão para além do aparente. Nesse sentido, além de compreender como se dá o desenvolvimento do ser humano, suas peculiaridades e características, Vigotski considera que é necessário organizar o ensino para criar novas necessidades e novos níveis de pensamento.

Nesse sentido, cabe à escola proporcionar que a atividade de ensino seja significativa e que envolva a análise e a reflexão de diversos tipos de conceitos. Um dos modos de atingir tal resultado, como sugere Saviani (1989), é partir da análise da prática social global, ou seja, da problematização da vida cotidiana mais imediata. Diante dessas questões, surge o interesse pela apropriação de novos conhecimentos sobre essa realidade. Tal apropriação ocorrerá pela via da mediação intencional do professor que colaborará com a ampliação das elaborações do pensamento, com as sínteses, reflexões e catarses acerca do vivido. A partir desse processo de vivências, reflexões, mediações e apropriações, o sujeito enriquecido pelas objetivações

humanas retorna à prática social em outro plano. Uma nova esfera que permita não apenas a compreensão da realidade em suas múltiplas relações, mas também que impulse uma ação mais transformadora em face desse contexto.

A escola, quando bem organizada, age significativamente nesse processo, pois pode estimular e produzir a aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo. Esse desenvolvimento não se dá automaticamente, não é inato, mas compõe um processo que é social, que ocorre nas relações com as outras pessoas, em uma realidade que é histórica e cultural.

## 2.5 A ESCOLA ESCOLHIDA

### 2.5.1 O Instituto Federal do Espírito Santo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo foi oficializado em 23 de setembro de 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha, e regulamentado pelo Decreto nº 9.070/1911. A instituição foi criada em meio ao poder dos fazendeiros, da atividade cafeeira, das riquezas proporcionadas pelo cacau e pelo açúcar e pela expansão industrial presente nesse período. Nessa época, muitas fábricas foram abertas, como as de tecidos e de gêneros alimentícios. Contudo, o Espírito Santo, apesar de ter uma produção agrícola expressiva, permanecia em segundo plano tanto na política quanto na economia brasileira. Nesse contexto, em fevereiro de 1910, recebeu o nome de Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo (EAA) e tinha como propósito formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual. Destinava-se à população menos favorecida (jovens entre 12 e 16 anos) e, por conseguinte, visava a reduzir a criminalidade e a violência, pois afastava o estudante dessas *ocupações* oferecendo a esse público a Educação Profissional primária e gratuita.

Localizada no Parque Moscoso, a escola mantinha, além do curso primário e a escola de desenho, cinco oficinas: Marcenaria e Carpintaria, Sapataria, Ferraria e Fundição, Alfaiataria e Eletricidade. Os produtos elaborados nessas oficinas eram vendidos, e a renda era convertida em prêmios em dinheiro destinados aos alunos. Os prêmios eram uma forma de evitar a evasão escolar e incentivar a conclusão do curso iniciado, já que muitos alunos abandonavam o estudo para trabalhar. Destinada anteriormente a ensinar ofícios artesanais e não os manufatureiros exigidos pelo surto industrial que começava, a partir de 1937, a EAA

passou a formar profissionais para a produção em série e ganhou um novo nome, Liceu Industrial de Vitória.

Em 1942, o Liceu Industrial de Vitória foi transformado em Escola Técnica de Vitória (ETV) e funcionava em regime de internato/externato. A ETV contava com os cursos de Artes de Couro, Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Mecânica de Máquinas, Tipografia e Encadernação e estava nessa ocasião localizada em novo prédio, em Jucutuquara. Nessa época a ETV tinha professores renomados, como o artista e ex-aluno Álvaro Conde, professor de Desenho Ornamental, que começou a lecionar na instituição em 1931. De acordo com Sueth et al. (2009), nesse período, os alunos recebiam grande incentivo para desenvolver seus talentos para o desenho. “Foi assim que na década de 1940, por exemplo, a ETV produziu um Haroldo Boechat, talentoso pintor que se formou caricaturista e autor de desenhos de ilustração que viriam para as capas da revista Tico-Tico, precursora dos conhecidos gibis” (SUETH et al., 2009, p. 62).

Pode-se dizer que essa época refere-se à transição do modelo correccional-assistencialista para o taylorista-fordista. Influenciado por este último, em 1942, surge o Decreto nº 4.127, que fixava as bases de organização dos estabelecimentos de ensino industrial da rede federal e instituía as diferenças entre as Escolas Técnicas e as Escolas Industriais. Apesar dessa iniciativa, a instituição demorou a se identificar como escola de formação técnica. Um indício disso está no fato de que, até a década de 1950, ainda eram oferecidas as modalidades de Alfaiataria, Artes do Couro, Tipografia e Encadernação, Marcenaria, Mecânica de Máquinas e Serralheria que eram pré-requisitos para a entrada no Ensino Médio da época. Gradativamente a escola foi se tornando mais técnica, fator que se efetivaria em 1965, por intermédio da Lei nº 4.759. Para atender às demandas exigidas pela sociedade industrial e tecnológica, passa a ser chamada de Escola Técnica Federal do Espírito Santo (Etfes).

Sob o poder da ditadura militar, algumas ações para atrair o capital estrangeiro foram realizadas também no Espírito Santo e culminaram na implantação de empresas, como Aracruz Celulose, Companhia Siderúrgica Tubarão (CST) e a Samarco Mineração. Houve também a ampliação da então Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), a criação do Centro Industrial de Vitória (Civit), a ampliação das rodovias e ferrovias, a doação de terrenos e a concessão de bônus fiscais para diversas empresas.

Em 1971, a Lei nº 5.692 determinou novas atribuições ao Ensino de 2º grau e reformulou a estrutura escolar, extinguindo o Ginásio Industrial, o que levou, a partir desse

momento, a Etfes a formar só técnicos de 2º grau em nível profissionalizante. O contexto de mudança ocorrido inicialmente com a extinção do Curso Industrial Básico em 1961, seguido pelo término do Curso de Aprendizagem Industrial em 1968, consolidou o curso técnico de modo hegemônico na escola. Assim, o primeiro curso técnico criado foi o de Estradas (1961), depois vieram: Edificações (1962), Mecânica (1964), Agrimensura, Eletrotécnica e Eletromecânica (1967). No final da década de 1970, foi criado também o curso de Metalurgia.

Com elevado número de alunos matriculados, o Etfes chegou, na década de 1980, com um total de quase três mil alunos. Isso demonstra que, ao menos em tese, a instituição parece ter contribuído com o processo de industrialização e crescimento econômico do Espírito Santo. Entretanto, no ano de 1990, iniciou-se o processo de reestruturação produtiva decorrente das privatizações e desnacionalizações das empresas importantes do Estado, como CVRD, Aracruz Celulose e CST. Essas instituições reduziram o contingente da força de trabalho por conta da adoção de processos de terceirização, o que colaborou com a queda pela demanda por trabalhadores qualificados. Foi justamente nessa época que fiz estágio na CVRD. No final do meu estágio, diferente do que acontecia com os profissionais técnicos oriundos da ETFES que sempre eram efetivados, fui dispensada e, por conta disso, acabei por trabalhar em um balcão de uma farmácia, como atendente.

No percurso da Educação Profissional, outras ações, como a separação da Educação Profissional e o acadêmico, aliadas ao incentivo pela diminuição dos custos públicos com a reprodução da força de trabalho, contribuíram com as alterações do sistema de formação profissional. Uma das ações empenhadas com esses objetivos foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, seguida pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria Ministerial nº 646 do MEC, em 1997, que regulamentou a diminuição das vagas de Ensino Médio pela metade e o aumento das vagas nos cursos técnicos. Conforme Sueth et al. (2009) foi nessa década também que foram abertas as Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), nos municípios capixabas de Colatina, Serra, Cachoeiro do Itapemirim e Linhares, apesar de oficialmente terem surgido na década de 1980, com a promessa do governo Sarney da criação de duzentas escolas técnicas no Brasil.

A partir de 1999, a instituição transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). Isso possibilitou novas formas de atuação na educação pública profissionalizante e, sob essa perspectiva, o Cefet começou a oferecer cursos em nível superior e de pós-graduação. Em 2004, o Cefet/ES tornou-se uma instituição de Ensino Superior por meio dos Decretos nº 5.224 e nº 5.225.

No final de 2008, o Cefet/ES foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo e passou a ser formado pelos antigos Cefetes, as unidades recentemente implementadas e as Escolas Agrotécnicas.

#### 2.5.1.1 Algumas ações e projetos ligados à arte no Ifes

Na história do Ifes, em seus mais de cem anos de atuação no contexto capixaba, iniciativas ligadas à arte foram impulsionadas por ações individuais. Dentre elas, pode-se citar Orfeão Lorenzo Fernandes, criado em 1947, pela professora Maria Penedo. O coral era composto por alunos da escola e por moças que estudavam em educandários de Vitória. “Cantavam-se músicas sacras, folclóricas e profanas. Com a morte da ilustre mestra, em 1974, o orfeão passou a se chamar Coral Maria Penedo” (SUETH et al., 2009, p. 64). Sobre essa época, o professor Hélio Rosetti Júnior, ex-aluno da escola, lembra:

Momentos de afeto quebravam a rotina rígida, quase fabril da escola naqueles tempos. Um desses momentos eram as doces aulas de canto e música no auditório, à beira do piano de cauda, com a professora Ângela Aquino. Nessas aulas, meninos, muitas vezes sujos das máquinas, cantavam canções em coro de vozes afinadas, em contraposição ao som ritmado ouvido ao longe dos tornos e serras nas oficinas (ROSETTI JÚNIOR, 1996).

Desde 1997, o Coral Maria Penedo é regido pelo maestro Heraldo Silva Filho que também rege a Camerata Ifes, composta de coralistas alunos, ex-alunos, professores, servidores e membros da comunidade.

Além do coral, a escola contou com muitas apresentações teatrais feitas pelos alunos e por moças que estudavam em outros colégios da cidade. Em 1976, a professora Leda Brambate Carvalhinho criou o grupo de teatro “Gaivota”, constituído por alunos, ex-alunos e membros da comunidade. Em 1986, o grupo passou a se chamar Hiante – Teatro da Etfes, totalizando cinquenta membros efetivos e cem iniciantes. Atualmente não existe grupo de teatro no Ifes de Vitória, porém algumas ações isoladas foram realizadas nos anos de 2010, 2011 e 2012, a partir de alguns professores, como sinaliza o relato abaixo:

Em 2010, foi apresentada com muito sucesso uma peça de teatro, ‘O Burguês ridículo’. Em 2011, outra peça da qual não me recordo o nome e, em 2012, foi apresentado um musical sobre a história do *rock and roll*. Tudo teve grande repercussão na escola e foi organizado pela professora de Artes (JOSÉ CÂNDIDO, professor de História do *campus* Vitória, 2013).

Em 1984, foi criado o Grupo de Dança formado por alunas e ex-alunas da escola, sob a coordenação da professora Dulce Beatriz Schwartz. A cada ano o grupo adquiria uma nova formação e realizou algumas apresentações em festividades relacionadas com a comunidade escolar.

Em 1944, foi formada a Fanfarra da ETV,<sup>17</sup> que, por meio de ações coletivas coordenadas por professores especialistas, foi ganhando *status*. Algumas mudanças (em concursos e em algumas concepções) fizeram com que a antiga Fanfarra ETV mudasse de nome e de aspecto e, em 1961, ela passou a se chamar Banda Marcial da Escola Técnica Federal do Espírito Santo<sup>18</sup> (Bmetfes). O objetivo da banda era incentivar o nacionalismo estudantil por meio de hinos e marchas patrióticos. Em paralelo à Banda Marcial, em 1985, foi criada a Banda de Música da Etfes<sup>19</sup> que, em 1987, passou a se chamar Orquestra Pop &

---

<sup>17</sup> A Fanfarra da Escola Técnica de Vitória teve sua estreia no dia 23 de setembro, na comemoração do aniversário da escola, durante a gestão do diretor Arthur Seixas. Seu primeiro maestro foi Antônio Rodrigues Pontes, ex-soldado corneteiro da Polícia Militar do Espírito Santo. Nessa época, a fanfarra era composta por aproximadamente trinta músicos que tocavam surdos grandes e médios, taróis, caixas de guerra e cornetas. Na administração do diretor Fernando Alves Duarte, no ano de 1955, o aluno do curso de Mecânica Luís Cláudio da Silva, ex-componente da Fanfarra do Colégio Salesiano de Vitória, assumiu a regência da Fanfarra ETV. Em 1956, foram acrescentados instrumentos como, tubas lisas, pratos e bombos, e também foram adquiridas mais cornetas.

<sup>18</sup> Em 1958, após concluir seus estudos, Luís Cláudio ausentou-se do Estado para trabalhar na Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). Por esse motivo, transferiu a regência da Fanfarra ETV ao aluno Datan Coelho, que a assumiu de 1959 a 1960. Nesse período, a banda contava com quarenta músicos. Dois anos depois, na administração do diretor Mauro Fontoura Borges, Luís Cláudio foi contratado como professor do curso de Mecânica da ETV e reassumiu a Fanfarra, promovendo inovações em sua estrutura e aumentando o número de instrumentos já existentes. Com essas inovações, aproximadamente oitenta músicos passaram a integrá-la. Nasceu, então, em 1961, a Banda Marcial da Escola Técnica Federal do Espírito Santo. Em 1975, durante a administração do diretor Zenaldo Rosa da Silva, Luís Cláudio, após ter coordenado a banda por vinte anos, passou a administração a Mauro da Silva, formado em Agrimensura, e a Celso Barros Ferreira, formado em Estradas, ambos componentes da banda que administraram até 1976, quando o maestro Wilson Couto Lírio, que já havia coordenado as Bandas da Escola Normal, Maria Ortiz, José Auro Monjardim e Salesiano, foi contratado para assumir a coordenação e regência da Bmetfes. A partir desse ano, as apresentações da banda deixaram de ser restritas à escola e estenderam-se a outras instituições, municípios e Estados. Foram acrescentados novos instrumentos e criado um novo uniforme, semelhante ao das bandas militares. Em 1985, para que a Bmetfes continuasse a evoluir, o maestro Wilson selecionou um repertório de marchas militares, obtidas por intercâmbio com a Banda Marcial do Corpo de Fuzileiros Navais do Rio de Janeiro, onde recebeu a colaboração dos sargentos Sinval, João de Oliveira Ramos, Manoel Marinho Neto e do marinheiro Cosme Pascoal. Entre 1983 e 1985, o maestro Wilson convidou os sargentos José Augusto Malta Menezes, Wallace Reis de Souza, Breno da Silva e Luiz Paulo Gonçalves da Silva, músicos da Banda de Música da Polícia Militar do Estado do Espírito Santo, para auxiliá-lo nas atividades da Bmetfes. Com essas inovações e com todo esse apoio, a Bmetfes cresceu e conquistou seu espaço no cenário musical nacional. Nessa época, a banda já era composta 160 músicos e, em 1980, o número de integrantes aumentou para 200, tornando suas evoluções cada vez mais complexas e exigindo de todos maior dedicação no momento das apresentações. Com o incentivo da direção da instituição, bem como a dedicação dos músicos, a Bmetfes conquistou diversos títulos municipais, estaduais e nacionais.

<sup>19</sup> No ano de 1985, os músicos José Augusto Malta Menezes e Luiz Paulo Gonçalves da Silva, auxiliares do maestro Wilson nas atividades da Banda Marcial da Etfes, indicaram o professor de música Célio Paula da Costa, natural da cidade de São Fidélis/RJ, para ajudar a criar e reger a Banda de Música da Escola Técnica Federal do Espírito Santo, colaborando assim para a realização do sonho do diretor Zenaldo Rosa da Silva. Em março de 1985, Célio iniciou as atividades, ministrando aulas de música e prática instrumental para todos os músicos da Banda Marcial e para os alunos que se interessavam pela música. As atividades da Banda de Música duraram

Jazz. A ideia era ir ao encontro do público a partir de um repertório ligado a MPB e ao Jazz, o que possibilitou à Orquestra um aspecto mais jovial, capaz de interagir com maior fluidez com a plateia. A Pop & Jazz incluía em seu repertório melodias e ritmos admirados pelos brasileiros, como o choro, o samba, a salsa, o merengue, o *rock* e o baião.

Outro ponto importante, originado pelas ações empenhadas tanto na orquestra quanto na Banda, refere-se ao fato de que muitos integrantes de bandas capixabas de renome da atualidade são talentos oriundos das aulas teóricas e práticas da Banda e da Orquestra Pop & Jazz. Alguns alunos que delas participaram deram continuidade a seus estudos de música, fazendo cursos na Faculdade de Música do Espírito Santo (Fames) e em instituições, como a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal do Estado do Rio (Unirio). Vários desses alunos terminaram seus estudos em nível de pós-graduação culminando seus cursos de doutorado em Música.

Eram alunos de cursos técnicos (Mecânica, Eletricidade e outros) que se embrenharam pelos caminhos da música. É a face completa holística – de uma escola que ministra as ciências exatas e práticas, mas não se esquece de que o ser humano é polifacial (SUETH et al., 2009, p. 112).

Em paralelo à Orquestra Pop & Jazz<sup>20</sup> e à banda, começaram, em 1985, a ser ministradas Oficinas de Música, sob a coordenação do maestro Célio de Paula. Os trabalhos envolviam cursos de musicalização, teoria musical, harmonização, improvisação, prática de banda e orquestra. O objetivo das oficinas era preparar os músicos que poderiam compor a Pop & Jazz. Os cursos eram oferecidos para os alunos, ex-alunos, além de alguns jovens da comunidade que desejavam participar.

---

aproximadamente três anos. Nesse período memoráveis apresentações foram registradas, e sua contribuição para a formação de bons músicos foi significativa. Os músicos que integravam a Banda Marcial e de Música eram os mesmos componentes da Banda Musical. A única diferença entre elas era o repertório e a forma de se apresentar. Enquanto a Banda Marcial e a 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 formação dos músicos abarcava 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.

<sup>20</sup> A Orquestra Pop & Jazz do Instituto Federal do Espírito Santo apresentou-se pela primeira vez em 20 de dezembro de 1985, sob a regência do maestro Célio de Paula. Atualmente, é composta por 45 músicos: alunos, ex-alunos e jovens da comunidade. Seus componentes frequentam aulas de teorias musicais e de prática de instrumentos, em geral de sopros. Estudam harmonia, improvisação e técnica de arranjo. Eles também participam de atividades, como prática de conjunto e de orquestra. A Pop & Jazz tem um estilo próprio de interpretação. Seu repertório é composto por músicas nacionais e internacionais. Ao longo de sua trajetória, ela apresentou-se em intercâmbios culturais, concertos, atividades internas do Ifes e realizou *shows* em diversos Estados e cidades brasileiras. A orquestra desenvolve suas atividades com apoio da direção, de funcionários e do grupo Pau Pra toda Obra, formados por alunos da Oficina de Música do Ifes.



Outras ações voltadas para a Educação Estética, em outros *campi* do Ifes, foram relatadas pelos professores que participaram desta pesquisa ao responderem à seguinte questão: Quais ações o *campus* em que você atua desenvolve na perspectiva de contribuir com a Educação Estética dos jovens inseridos no Ensino Médio Integrado?

Sou docente no Ifes há apenas um ano (na unidade de Linhares). Sinto que estamos abrindo um caminho que até pouco tempo não existia, pois poucas escolas do Ifes têm professores de Artes. Este ano (2013) teremos ações mais sistemáticas voltadas para a educação artística no Ifes (com a implantação de projetos, criação de um grupo de pesquisa, criação de um núcleo de arte e cultura). Percebo que esta área ganhará mais espaço à medida que, por meio destas iniciativas, produza resultados importantes e envolva mais pessoas (alunos e professores). Não poderia deixar de mencionar as atividades da Oficina de Música/Orquestra Pop&Jazz e o Coral do Ifes (Campus Vitória). Ambas as atividades tem, há muitos anos, formado alunos, músicos e cantores, contribuindo para a Educação Estética e para a formação da cultura capixaba (RICARDO RAMOS COSTA, professor dos *campi* de Linhares e Vitória).

Como sou professora de Língua e Literatura, busco – na medida do possível – criar condições para que a leitura do texto ficcional aconteça em situações realmente significativas para os alunos, a partir do reconhecimento da sua recepção e percepção do texto, das relações entre Literatura e outras linguagens, bem como das possíveis interlocuções entre o texto, a língua, a vida e o universo cultural desses educandos (LETÍCIA QUEIROZ CARVALHO, professora de Português e Literatura do campus Guarapari).

[...] com a criação do NAC (Núcleo de Arte e Cultura) em 2012, o resultado está sendo satisfatório. Revitalizamos eventos como: Festa Junina e Concurso de Música e pretendemos para o ano de 2013 uma exposição grande de trabalhos artísticos em diferentes linguagens (SÉRGIO CALIMAN, professor de Arte do *campus* Colatina).

Trabalho a disciplina de Arte como área de conhecimento. Trabalho com a leitura, apreciação e experimentação de objetos artísticos, com as diversas linguagens. Respeitando a especificidade da Arte busco trabalhar de forma interdisciplinar sempre que possível. Busco trabalhar a disciplina numa perspectiva de ampliar o olhar e aguçar o sentir, o pensar e o agir (MARIA JOSÉ DE SOUZA CORREIA, professora de Arte do *campus* Venda Nova do Imigrante).

Destaco os grupos musicais e observei também que a maioria dos funcionários e professores prezam, incentivam e prestigiam as produções artísticas realizadas na instituição. Existe uma vontade de que essa Educação Estética seja incentivada e estimulada, mas percebi que essa vontade esbarra em questões burocráticas. Por exemplo, quando levei os alunos para visitar uma exposição no Museu da Vale, agendei horário para as minhas nove turmas, no entanto somente três puderam ir, pois no período noturno (três turmas do Proeja), não havia a possibilidade de transporte da escola. E, por um problema de renovação de contrato com a empresa de transporte, as outras turmas também não puderam fazer a visita, pois, durante os 15 dias dessa renovação, o Ifes ficou sem os ônibus para visita técnica. Por outro lado, a maioria dos funcionários contribuíram, sempre que solicitados, na produção das peças teatrais: seja ajudando na confecção de cenários

(trabalho de marcenaria) ou ajudando os alunos com os equipamentos de som e palco do teatro. As funcionárias da limpeza, muitas vezes, tiveram que limpar o teatro mais tarde por conta do atraso dos nossos ensaios e não reclamavam por mudar o percurso planejado. Iam trabalhar em outro local e depois retornavam. Os professores, em sua maioria, principalmente da área de linguagem e humanas, estiveram presentes nos eventos ou liberaram suas turmas para que participassem (ÉRIKA SABINO DE MACÊDO, professora contratada de Arte do *campus* Vitória).

As respostas dos professores Ricardo e Sérgio apontam, entre outras iniciativas, o Núcleo de Arte e Cultura como fomentador de projetos na área da Educação Estética, na perspectiva de revitalizar iniciativas já existentes ou programar novas ações. Já as respostas das professoras Letícia e Maria José revelam que algumas iniciativas estão sendo realizadas na perspectiva da leitura da obra de arte, imagem ou poesia. Também a professora Érika propôs visitas a museus de arte e produções teatrais como forma de contribuir com a Educação Estética dos jovens.

De modo geral, pode-se afirmar que historicamente o *campus* de Vitória, por ser o mais antigo, implementou mais ações voltadas para a Educação Estética, principalmente na área da música. Ações em outras áreas da arte também foram realizadas, mas dependeram da iniciativa individual de professores que passaram por esse *campus*. Nos outros *campi*, as ações ainda estão sendo implementadas, isso porque são mais novos, e recentemente começaram a contar com a colaboração do professor de arte.

### **2.5.2 O *campus* escolhido**

A pesquisa realizou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – *campus* Guarapari. Esse *campus* tem três anos de funcionamento (inaugurado 25 de maio de 2010) e atende aos alunos moradores de Guarapari e municípios vizinhos, como Piúma, Vila Velha, Anchieta e Alfredo Chaves. São dois os cursos de Ensino Médio Integrado oferecidos: Eletromecânica e Administração. Existe uma seleção prévia que dá acesso aos cursos. Para tal, o *campus* oferece um curso preparatório, chamado Pré-Ifes. O curso é oferecido em parceria com a Secretaria de Educação de Guarapari e com a empresa mineradora Companhia Siderúrgica de Ubu (CSU). Essas instituições também colaboram com outro projeto de extensão, o curso de inglês e espanhol aberto à comunidade. Além desses projetos, o *campus* desenvolve várias pesquisas com o apoio de instituições, como CNPQ, Capes e Fapes. Dentre essas pesquisas, está a que integrei, o projeto de iniciação científica,

intitulado *Os (des)encontros entre a juventude e a experiência urbana na cidade de Guarapari*.

O *campus* conta também com cursos técnicos concomitantes/subsequentes em Administração e Eletromecânica, um curso pós-técnico em Gestão de Qualidade, uma pós-graduação *lato sensu* em Administração em Gestão Estratégica de Negócios.

Localiza-se no Bairro Muquiçaba e passa por uma grande reforma e ampliação, pois, inicialmente, funcionava em um prédio pequeno onde era uma faculdade particular. Embora não disponha de infraestrutura totalmente adequada às suas necessidades físicas e acadêmicas, já atende a uma parcela significativa da população do município e região do entorno. Em 2012 estavam matriculados aproximadamente 700 alunos nos cursos citados, exceto os cursos de extensão.

O *campus* não possui sala de arte, mas existem outros espaços, como os laboratórios de Física e Química, que podem ser utilizados para experimentações artísticas. Além disso, ainda não foi criado nesse *campus* o Núcleo de arte e Cultura. Como sou a primeira professora de Arte desse *campus*, realizei algumas ações voltadas para a Educação Estética dos jovens, como uma visita a Ouro Preto (MG), Mariana (MG) e a Anchieta (ES) para conhecer o Barroco brasileiro, seminários sobre artistas, palestras de artistas que atuam como professores no *campus* (com a intenção de mostrar que um engenheiro também pode ser pintor), mostra de vídeos realizados pelos alunos, exposições das produções dos alunos, um *site* da disciplina de arte ([www.artefes.com](http://www.artefes.com)) e a pesquisa que culminou nesta tese.

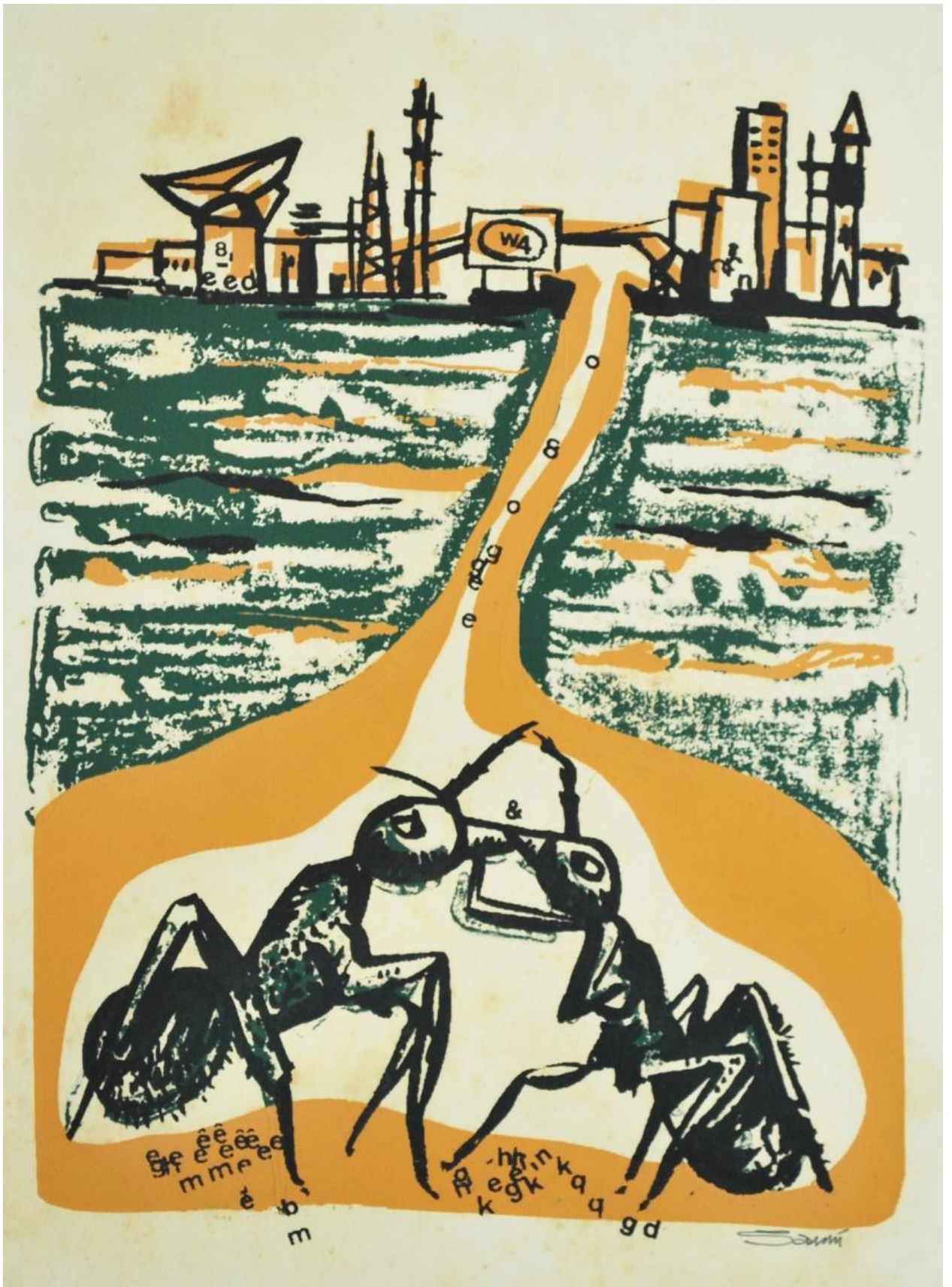
## 2.6 ETAPAS DA INTERVENÇÃO

O quadro abaixo tem como objetivo apresentar, em ordem cronológica, a data em que ocorreram as ações da pesquisa.

Quadro 1 – Etapas da Intervenção

<b>Data da Intervenção</b>	<b>Descrição do Evento</b>
4-10-2011	Primeira conversa e seção de fotos com Raphael Samú
21-7-2012	Segunda conversa e seção de fotos com Raphael Samú
27-9-2012	Terceira conversa e seção de fotos com Raphael Samú
13-9-2012	Primeira roda de conversa com os jovens do <i>Projeto (Des)encontros</i>
20-9-2012	Segunda roda de conversa com os jovens do <i>Projeto (Des)encontros</i>

27-9-2012	Terceira roda de conversa com os jovens do <i>Projeto (Des)encontros</i>
17-1-2013	Primeiro momento da Oficina de Leitura de Imagem
18-1-2013	Segundo momento da Oficina de Leitura de Imagem
24-1-2013	Terceiro momento da Oficina de Leitura de Imagem
1-2-2013	Quarto momento da Oficina de Leitura de Imagem
1-2-2013	Primeiro momento da Oficina de Serigrafia
8-2-2013	Segundo momento da Oficina de Serigrafia
15-2-2013	Terceiro momento da Oficina de Serigrafia
21-2-2013	Quinto momento da Oficina de Leitura de Imagem
28-2-2013	Quarto momento da Oficina de Serigrafia
4-4-2013	Quinto momento da Oficina de Serigrafia
25-4-2013	Quarto encontro com Raphael Samú – visita ao ateliê com as jovens
2-5-2013	Sexto momento da oficina de serigrafia
6 e 7-6-2013	Apresentação da pesquisa no <i>campus</i> Guarapari
11-7-2013 e 26-7-2013	Envio e resposta das questões finais sobre a pesquisa
9-2012 a 4-2013	Preenchimento dos questionários



### CAPÍTULO III

#### UM DIÁLOGO COM AS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESTÉTICA, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste capítulo, propus estabelecer um diálogo com as produções acadêmicas que abordaram a temática Educação Estética, Juventude e Ensino Médio Integrado. Para tanto, recorri ao sítio eletrônico da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped), no qual acessei os trabalhos especificamente no período de 2005 a 2011, tendo em vista meu interesse pelas comunicações apresentadas após a promulgação do Decreto n° 5.154/2004, que trata da implementação do Ensino Médio Integrado.

Além do sítio eletrônico da Anped, abordei os estudos de Sposito (2009) e seus colaboradores que compõem o estado da arte das pesquisas sobre juventude realizadas de 1999 a 2006. Investiguei também o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppge) da Ufes.

Sobre as pesquisas na área da educação, em nível de mestrado e doutorado, disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes,<sup>21</sup> utilizei os termos *Ensino Médio Integrado*, *Estética* e *Juventude* como descritores e/ou chaves de busca. Para a seleção dos trabalhos, fiz uma busca com os descritores elencados tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Realizei uma primeira seleção dos trabalhos por meio da leitura dos títulos. Em seguida, li o resumo de cada trabalho escolhido. Depois, busquei os textos completos e, por fim, li as teses e dissertações relacionadas com o que pretendia investigar. Elaborei sínteses dessas pesquisas com a intenção de encontrar aspectos que dialogassem com o meu objeto de estudo.

Essa metodologia também foi utilizada ao realizar a busca pelos trabalhos no sítio eletrônico que disponibiliza as teses e dissertações do PPGE da Ufes. Cabe ressaltar que, nesse banco de dados, não encontrei teses sobre os temas investigados. Portanto, dialoguei somente com as dissertações do referido programa. Outro fato relevante relaciona-se com o

---

<sup>21</sup> Banco de Dissertação e Teses, disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Mestrado Interinstitucional (Minter/Ufes-Ifes) que favoreceu a ampliação das pesquisas nos Institutos Federais do Espírito Santo, incluindo os *campi* de Vitória, Colatina, Serra e Itapina. O resultado dessa parceria foram as vinte pesquisas apresentadas no ano de 2009. Cabe ressaltar que esse montante equivale a 55% das produções realizadas em todo o programa nesse ano. Várias áreas foram contempladas: Linguagem Oral e Escrita, Arte, Biologia, Geografia e, mais especificamente, a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. Associado a isso, percebi também a recorrência das investigações a partir da temática juventude, que permearam todas as pesquisas integrantes do Minter. Isso ocorreu devido ao fato de a grande maioria do público atendido pelo Ifes ser jovem.

Na tentativa de estabelecer o diálogo com os autores, o texto que segue foi dividido a partir das áreas de investigação de meu estudo.

### 3.1 EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Ao realizar busca no banco de dissertações e teses da Capes, encontrei cinco trabalhos que dialogavam com a minha temática de pesquisa. O primeiro foi a dissertação de Delconti (2005), que discute o potencial educativo da obra de arte como possibilidade de consciência social e mediação com a realidade histórica sob a ótica dos pensadores frankfurtianos Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. A autora compreende que cabe à escola, por meio da arte e de outras áreas do conhecimento, questionar a forma hegemônica como historicamente a sociedade capitalista tem interferido na autonomia do ser humano.

Outra autora é Pedroso (2007) que trata a dimensão estética como o lugar de reconciliação da ruptura entre sujeito e objeto. A pesquisadora faz algumas reflexões sobre a importância da formação estética nos dias atuais. Compreende que a fetichização da juventude e a obrigatoriedade de ser jovem têm como uma de suas causas a inovação estética, e são apenas uma expressão e uma técnica de desvio numa situação na qual as relações de produção se tornaram amarras decisivas para as forças produtivas. Nesse contexto, aborda a fascinação que os indivíduos sentem pelas aparências artificiais criadas de modo técnico. Aponta que a arte é um meio de produzir a aparência da mercadoria, seja no embelezamento da embalagem, seja nas propagandas publicitárias. Nesse sentido, a publicidade revela a prioridade da embalagem sobre o produto. Esse, por conseguinte, não atende ao apelo desejado e necessita de um embrulho que crie um impacto e que leve os sujeitos ao consumo. Dessa forma, a mercadoria esteticamente estruturada captura a atenção do comprador, do destinatário em

potencial e tende a alcançar seu objetivo quanto mais os sentidos humanos estiverem envolvidos.

Pedroso (2007) coloca também que, no mundo contemporâneo, o indivíduo pragmático pode ser conferido na mídia, no ritmo de vida moderna, nos conceitos e nas qualidades ressaltadas na sociedade. Um fato que contribui com essa situação é o adestramento do olhar pela televisão e demais mídias, acostumando-o com a superficialidade. Nesse sentido, a experiência estética, ou seja, o contato do espectador com a obra de arte, relação na qual a obra se torna realidade viva, dinâmica e processual, faz-se cada vez mais necessária.

Além disso, Pedroso (2007) compreende que a arte pode desenvolver intelectual e esteticamente o ser humano e também colaborar com sua formação plena. Contudo, a divisão entre razão/emoção refletida na organização do ensino contribui com formação de seres divididos e fragmentados. Ou seja, no processo de formação escolar, a desvalorização da experiência e juízo estéticos compromete essa formação, pois uma potencialidade do ser humano fica bloqueada.

É possível visualizar claramente essa situação no Ensino Médio Integrado a partir de uma análise rápida da matriz curricular que privilegia as disciplinas técnicas em detrimento das ligadas ao núcleo propedêutico. Nesse sentido, além de a escola fragmentar o conhecimento, com pouco estímulo para as interações entre as disciplinas racionalizantes, ela também desvaloriza o conhecimento sensível. Quando procurei saber porque isso ocorria, constatei, por meio de conversas com colegas dos *campi* onde atuo, que os currículos são cópias de outros que também não conseguem estabelecer suas origens, o que gera um infundável ciclo de currículos “inconsequentes”.

O estudo de Isse (2007) também contribui para ampliar esse debate. A autora considera que o homem, em todo o seu ser e profundidade, se exterioriza e se simboliza no estético, nas artes, nos gestos e na fé. Isso porque em todo o ato humano está presente o elemento estético que integra a sua humanidade. Porém, aponta que a estética não se restringe ao campo da arte, mas diz respeito à natureza física como um todo no ser humano, como se a estética fosse o modo de pensar da sensibilidade. Isse (2007) compreende que tudo nos chega pelos sentidos, dentro das categorias do tempo e do espaço. Em outras palavras, é dos sentidos (sensação) que advêm os sentidos (significados).

Assim, a autora considera que o mundo não se constitui apenas por aquilo que nos chega através dos sentidos, mas também por intermédio dos sentidos que damos as coisas,



pelo modo de reflexão do sensível, como espelhamento sobre si mesmo, como vontade de conjugação do dado (sensível) com o criado (sentido). Portanto, por ser racional e sensível, o indivíduo humano é um produtor e receptor de símbolos que veiculam sentidos. Assim, a experiência estética é constituinte de um conjunto considerável de representações que perfazem o mundo social, ainda que ela seja e parta exclusivamente de uma vivência subjetiva e singular.

Quando representado o estético implica um intersubjetivo que se comunica culturalmente pela interpretação. Essa, por sua vez, sofre uma transformação que procede de todos os vínculos que tornam o indivíduo um ser cultural, histórico e social, como também espacialmente situado (ISSE, 2007, p. 13).

Para Isse (2007), na dimensão estética, o mundo é trazido de volta à interioridade do homem, é incorporado por ele e novamente representado. É nessa operação de representação do mundo, de trazê-lo para dentro de si e de lançá-lo com a marca do seu ser que surge a arte e a linguagem. A autora relaciona a estética com a educação e afirma que um projeto educativo que valoriza a sensibilidade é mais eficaz do que uma educação meramente instrumental, “[...] camuflada sob a ideia de aprimoramento e qualificação profissional do indivíduo humano” (ISSE, 2007, p. 22). Assim, uma Educação Estética nasce da estética, mas não se reduz a ela, pois o estético impulsiona o pensamento para o alto e expande o campo de visão da razão.

Por ser outra modalidade da razão, o estético parte sempre de uma singularidade inscrita em uma coletividade. Portanto, para a autora, a educação é uma prática naturalmente crítica, pois formaliza o saber, busca juntá-lo à natureza e ao convívio social. Contudo, é preciso ampliar as práticas de aprendizagens adotadas na educação para educar não mais o *homo economicus*, mas o *homo ludens*, da estética e da ética. Aquele indivíduo que consegue desfrutar do tempo livre, capaz de saber escolher e apreciar os bens da cultura.

Isse (2007) alerta que a escola muitas vezes desvaloriza o que não se enquadra na categoria do instrumental e do lógico e esquece que há um outro modo de perguntar pelas coisas, um outro jeito de abordá-las. A escola nega o estético e inviabiliza uma nova construção de sentidos para a existência do homem no mundo. A autora conclui que a educação voltada para a sensibilidade possibilita que o indivíduo se aventure a criar e a recriar o mundo e traz consigo o horizonte da alteridade.

Os apontamentos de Isse me instigam a pensar sobre o Ensino Médio Integrado que, de modo insistente e insuficiente, valoriza, muitas vezes, uma educação meramente instrumental que menospreza a sensibilidade e camufla a instrumentalização sob a ideia de aprimoramento e qualificação profissional do indivíduo. Essa discussão é comum a vários autores e revela que a temática tem sido debatida, refletida, mas ainda faltam relatos de ações que corroborem uma educação crítica que abarque também o sensível.

Relacionada, mas anterior ao estudo de Isse (2007), está a tese *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, defendida, no ano 2000, por João Francisco Duarte Júnior. Para esse autor, o significado de *sentir* pode ser indicativo de tudo o que foi apreendido pelo corpo de modo direto, sensível. Refere-se à capacidade humana de apreender a realidade de forma consciente, sensível, organizada e direcionada.

O autor destaca que existe um saber sensível fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber corporal anterior às representações simbólicas que permitem os processos de raciocínio e reflexão, uma sabedoria primordial para poder refletir sobre as bases nas “[...] as quais repousam todo e qualquer processo educacional” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 14). Considera que a educação do sensível relaciona-se com o saber primeiro que foi sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior da escola, mas principalmente no âmbito familiar da vida cotidiana. Para ele, a tarefa mais urgente, no mundo contemporâneo em crise, é desenvolver e refinar os sentidos.

Duarte Júnior critica a proliferação de especialistas dotados de conhecimentos cada vez mais exclusivos e parciais. Ele aponta que o fracionamento do conhecimento que acomete o mundo contemporâneo estaria relacionado com a crise que se inicia com a Idade Moderna. Assim, o autor compreende a constituição da razão instrumental como uma forma extremada de atuação da faculdade intelectual que focaliza fenômenos pontuais, desconectados da realidade. Uma razão que não pretende se contaminar pela dimensão do sensível e que se configura como responsável pela crise que assola a modernidade tardia. “O problema foi a razão instrumental ter se tornado a razão por excelência, ignorando e desprezando outras maneiras de saber o mundo” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 36).

Essa crise, para o autor, não é uma crise dos fundamentos da ciência, economia ou política, mas sim dos fundamentos da vida humana. Por isso, propõe a ampliação nos modos academicamente aceitos de se conhecer a vida. Isso consiste em uma discussão sobre a transdisciplinaridade, como um entendimento mais amplo da vida e no mundo, na direção de

uma razão alargada e mais plena de humanas capacidades. Para ele, a educação centrada sobre as faculdades humanas isoladas, como o intelecto ou a sensibilidade, só pode resultar em indivíduos dotados de um profundo e básico desequilíbrio: “[...] ao sensível e ao inteligível devem ser propiciadas condições equânimes de desenvolvimento, sob a pena da produção de seres humanos arraigadamente desequilibrados, como lhe soe acontecer nos dias em que vivemos” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 174-175).

Assim como Delconti (2005) e Isse (2007), Duarte Júnior (2000) compreende que as construções virtuais realizadas, principalmente pelos meios de comunicação, se superpõem “[...] como um sonho dourado sobre a verdade endurecida do mundo real” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 21). Esse autor considera que

[...] o próprio corpo humano vem sendo hoje objeto da intervenção de um mercado que visa a produzir padrões idealizados de saúde e beleza a fim de que se consumam produtos e mercadorias, os quais, pretensamente, consistiram no caminho para se atingir esse corpo perfeito incessantemente propalado (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 21).

Para ele é preciso notar que a grande estimulação visual presente no cotidiano não desenvolve o olhar das pessoas, mas simplesmente o dirige e o condiciona para uma restrita percepção do mundo em que vivem. “As imagens representativas passam a chamar mais atenção do que a realidade em que nos movemos” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 100).

Duarte Júnior argumenta que é imperativa a necessidade de se refletir sobre o consumo massificado de bens pretensamente belos. Ele questiona em que medida o estímulo para a aquisição de tais produtos indica aos consumidores o que deve ser reconhecido como uma manifestação da beleza. Será que os deseduca profundamente, por dispensá-los de buscar experiências estéticas fora dos limites da mídia e dos *shopping centers*, experiências essas que lhes permitam a vivência de algumas das múltiplas formas de manifestação do belo, bem como o desenvolvimento de uma sensibilidade própria?

O autor entende que a arte pode consistir num precioso meio para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolver e acurar os sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. Porém, alerta que a crise do mundo moderno se reflete na produção artística contemporânea

A partir dos movimentos de vanguarda, iniciados ao romper do século XX, o canto da sereia do conhecimento científico e as maravilhas anunciadas pelas

máquinas e pela tecnologia parecem ter, aos poucos, seduzido os artistas, que também buscavam introduzir uma maior racionalidade em seu trabalho (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 26).

Além disso, critica a visão modernizadora em que a questão de beleza passou a ser considerada irrelevante na esfera das artes, como se a experiência humana do belo tivesse se tornado supérflua para a maior parte dos artistas e críticos de arte.

Sobre o ensino da arte, ele aponta que a educação do sensível, antes de significar um desfile de obras de arte consagradas e de discussões históricas e técnicas perante os olhos e ouvidos dos educandos, deve se voltar primeiramente para o seu cotidiano, para a cidade onde vive, ruas e praças pelas quais circula e os produtos que consome, na intenção de despertar sua sensibilidade para a vida levada no dia a dia.

Dessa forma, Duarte Júnior compreende que a educação do sensível não prescinde da arte, mas deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética. É preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, texturas, odores diversos que se encontram e que a vida moderna proporciona. Critica a atividade pretensamente estética desenvolvida hoje nas escolas que muitas vezes se resume a uma discussão sobre obras e artistas, distantes quase sempre da vida da maioria dos alunos. O estímulo para a pouca expressão decorre exclusivamente desse contato com trabalhos já consagrados pela história. “Um mestre ensina o aprendiz como ele deve ver e interpretar trabalhos e tendências artísticas, sem qualquer preocupação de como vem se dando sua percepção e sensibilidade cotidianas” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 28).

Não que informações sobre a história da arte ou reflexões estéticas devam ser postas de lado como inúteis. Pelo contrário: elas são necessárias e devem fazer parte da educação das novas gerações. Contudo, tais exercícios consistem em trabalhos racionais, no sentido mais estrito do termo, contribuindo, com muito pouco para o verdadeiro desenvolvimento da sensibilidade, a qual precisa ser estimulada através de experiências sensíveis (que envolvam os cinco sentidos) e não apenas de discursos teóricos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 189).

Olhar obras de arte consagradas ou não, apenas ganham significação na medida em que podem ser vinculadas à vida e às experiências efetivamente vividas pelas pessoas. E tais experiências precisam ser estimuladas e desenvolvidas, num modo sobretudo sensível, antes de intelectual (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 192).

Para o autor, os sentidos humanos são educados primordialmente pela estimulação que lhes chega a partir do lugar onde se vive e no qual se descobrem os múltiplos aspectos sensórios da nossa existência. Essa educação precisa reconhecer o fundamento sensível da existência, dedicar-lhe atenção e, por conseguinte, proporcionar o seu desenvolvimento. Longe da razão instrumental, é preciso abranger todo o saber proporcionado pela estesia humana, pela apreensão sensível do mundo, a qual se revela também como construção do sentido.

É necessário encontrar um equilíbrio entre o universal e o particular, entre a cultura humana como um todo e aquela cultura específica na qual nascemos e fomos criados. Porque a modernidade, especialmente após a eclosão do iluminismo, veio primando por desenraizar o ser humano não só de sua comunidade local como de seu próprio corpo, em prol de um pensamento abstrato e genérico. E nesse processo foi perdida a noção de um sujeito amplo, sensível, particularista, ao mesmo tempo que generalista em sua capacidade racional (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 179).

Os alertas de Duarte Júnior são essenciais para se pensar sobre o ensino da arte, sobretudo no Ensino Médio Integrado. Tomar como ponto de partida a vida do educando e ampliar os sentidos atribuídos a ela a partir da arte, propiciar momentos educativos que contemplem os sentidos humanos, valorizar os encontros e o convívio com a natureza são aspectos fundamentais para uma educação da sensibilidade.

Contudo, é preciso refletir sobre duas colocações desse autor:

Primeira: quando aborda que a razão é responsável pela crise que assola a modernidade tardia – considero que a razão, em si mesma, não é responsável por absolutamente nada. Todos os principais artistas, de todos os tempos, foram sujeitos *racionais*. Em nenhuma obra de arte o sujeito (artista, espectador ou fruidor) se apresenta apenas como *sensível*, pura sensibilidade. Há razão, e muita, na produção e fruição artística. A razão instrumental não surgiu de um *sopro voluntário* de um *ser etéreo*. A razão é encarnada, e a instrumental, pragmática, foi desenvolvida e surgiu no seio da burguesia. O problema foi a razão ter sido apropriada pelos valores, pela ética, pela gnosiologia e ontologia fundadas pela burguesia.

Segunda: quando aborda que a crise não é só a dos fundamentos da ciência, economia ou política, mas sim dos fundamentos da vida humana. Mas o que é a vida humana sem a economia, sem a política? E a ciência, que se fundamenta em princípios lógico-racionais, está a serviço de quem? A própria arte é sustentada pelo capital. Veja os principais museus do

mundo. A arte tem servido, há muito tempo, à lavagem de dinheiro realizada pelos principais capitalistas. Em última instância, trata-se, sim, de uma questão vinculada às condições objetivas e das próprias relações de produção da existência. Economia diz respeito às relações humanas, à existência, à vida. Para viver, é preciso comer, habitar, vestir-se para só então fazer história, produzir e fruir na arte (MARX; ENGELS, 2007).

Outro estudo preocupado com a experiência estética é a tese de Loureiro (2006) que aborda as possíveis conexões entre o cinema e a educação. O autor considera a educação como uma prática social ampla que não se restringe a instituições formais de ensino, mas está presente em várias esferas sociais. Pontua que a produção fílmica se insere no processo de formação da individualidade nas sociedades contemporâneas e representa um poderoso instrumento de hegemonia cultural. Alerta que a inteligibilidade do mundo tem sido formada a partir das imagens e sons das produções de cinema e da televisão. Nesse sentido, ver filmes e analisá-los é um modo de entender a sociedade massificada que se educa por imagens e sons.

Assim, considera que os filmes traduzem gostos artísticos e são fontes que expressam um momento histórico formador de uma nova experiência estética. Os filmes fazem parte de uma expressão social e histórica e participam na formação de valores éticos e juízos de gosto e, nesse sentido, revelam uma faceta educacional. Eles concretizam práticas educativas à medida que se ocupam da transmissão e assimilação de sensibilidades e conhecimentos. Isso indica que a área da educação precisa estar atenta para o fato de que a produção fílmica não se reduz a uma nova tecnologia, supostamente neutra a ser manuseada pelos educadores no trabalho pedagógico, “[...] mais do que um mero suporte técnico-instrumental para se atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social” (LOUREIRO, 2006, p. 12). Nesse sentido, defende que aprender a ler a cultura contemporânea implica aprender a ler as relações sociais. Contudo, o autor considera que ainda são tímidas as investigações que buscam a contribuição da tradição marxista para apreciar a relação entre cinema e educação.

Para Loureiro (2006), analisar obras fílmicas a partir de uma perspectiva teórico-crítica pode contribuir para uma formação estético-educacional a *contrapelo* da indústria de Hollywood, pois a análise de filmes pode ter um desdobramento para a própria teoria educacional na medida em que sugere eixos constitutivos de uma educação dos sentidos.

Assim como os filmes, outras produções artísticas também podem ser capazes de colaborar com a educação dos sentidos, como pontuam Duarte Júnior (2000) e Loureiro (2006).

Segundo Loureiro (2006), ações nesse sentido podem acontecer na escola, uma instituição socializadora do saber elaborado que não pode se prescindir de tematizar a estética, sob o risco de esvaziar uma formação omnilateral. Contudo, muitas vezes na escola desqualifica-se a experiência estética ao remetê-la para o âmbito da intuição pura e irracional e ao reduzi-la à disciplina *Educação Artística*. Por isso, é preciso considerar que a estética se refere a um conhecimento que acontece pela mediação da experiência sensível que pode mobilizar vários componentes curriculares, não apenas o ensino da arte. Para o autor a “[...] escola empobrece a experiência estética quando promove um aprender que é apenas a extensão da semiformação em geral” (LOUREIRO, 2006, p. 261).

Portanto, esse autor considera que situar a educação dos sentidos dentro de um projeto educacional crítico e emancipatório consiste em colocar em xeque o que é delimitado pelos esquemas semiformativos da Indústria Cultural (LOUREIRO, 2006). Para tanto, considera necessária uma intervenção intencional que vise a abalar o padrão ético e estético dominante no campo artístico-cultural. A educação escolar pode criar condições para assumir essa tarefa sem perder de vista a tensão arte/mercadoria e os diferentes envolvimentos da experiência estética, tanto em termos de recepção da obra de arte, como em termos de sua produção. Por fim, Loureiro observa que é preciso fortalecer a função da escola de formar o apreciador, possibilitar o acesso aos instrumentos básicos do fazer artístico, pensar a formação de professores e investir em projetos relacionados com o cinema que não reproduzam o padrão estético do cinema comercial de Hollywood.

Pesquisas como as de Delconti (2005), Isse (2007), Pedroso (2007), Duarte Júnior (2000) e Loureiro (2006), apesar de alguns distanciamentos, em geral, sinalizam a relevância de estudos e propostas de intervenção que favoreçam a Educação Estética. Eles apontam que é possível fazer isso a partir de mediações artísticas.

Em consonância com essa ideia está a pesquisa de Caliman (2009) realizada no PPGE/Ufes (Programa Minter). De acordo com o autor, a arte pode colaborar com a transformação do meio em que os jovens vivem. Para que isso ocorra é necessário construir meios que facilitem a compreensão da arte. Um desses modos seria a partir da criação de trabalhos artísticos ligados à Arte Conceitual.

A partir dos pressupostos associados à Arte Contemporânea, o autor entende que o ensino da arte deve se basear em proposições por meio da expressão plástica, na abertura de meios para trazer à tona a criatividade do educando. Destaca a importância de conhecer a arte de seu tempo, a história e os valores que fazem parte do universo artístico. Coloca a necessidade de provocar o jovem, por meio de trabalhos artísticos, a criticar o próprio ensino de sua escola, a situação política e econômica do País ou, ainda, utilizar a expressão artística como refúgio de suas angústias, ou como modo de manifestar a beleza das formas.

Caliman (2009) considera que as aulas teóricas sobre Arte Conceitual, bem como o estudo e a fruição de imagens dessa tendência sejam capazes de orientar os alunos a produzirem textos visuais contemporâneos. Assim, elabora aulas expositivas sobre o assunto para, a seguir, propor o estudo da Arte Conceitual como um dos caminhos para que os alunos do Ensino Médio se insiram nas questões da Arte Contemporânea. Por conseguinte, sugere que os alunos elaborem projetos a partir de seus cotidianos, dos seus problemas e de questões de seus interesses, para serem executados e apresentados para a comunidade acadêmica do Ifes – *campus* Colatina.

Os trabalhos elaborados pelos alunos do Ensino Médio Integrado foram expostos nos corredores da escola e proporcionaram o diálogo dos espectadores com a proposta. Após a exposição, Caliman coletou alguns relatos de alunos sobre a experiência vivenciada. Concluiu, então, que, além de o ensino da arte ser imprescindível à formação educativa de todo o ser humano, o entrelaçamento da arte com questões que mexem com o público coloca em debate os objetivos e anseios que permeiam a existência da arte e põe em evidência essa discussão como uma força da arte, como necessidade para descobrir aberturas e caminhos que vão dar ao homem, como um ser em construção, medidas de valor de autocrítica e formação plástica para o seu presente e futuro.

Considero que essa pesquisa traz como ponto forte a problematização de questões atuais por meio da arte. Além disso, oportunizou que os jovens falassem sobre suas vivências, seus problemas, seus cotidianos e refletissem sobre os conhecimentos apropriados pela via da arte conceitual. Também evidencia o fazer artístico do jovem. Portanto, considero que o trabalho de Caliman (2009) contribui para que os leitores tenham contato com as questões que envolvem a pesquisa com os jovens, pois expõe a importância de colocá-los como sujeitos investigadores e, por conseguinte, participantes efetivamente da pesquisa, como a própria metodologia de pesquisa participante propõe.



### 3.1.1 As pesquisas sobre Arte nos GTs Trabalho e Educação e Educação e Arte da Anped

Em consonância com as pesquisas apresentadas anteriormente estão os trabalhos do GT Trabalho e Educação da Anped. Nos anos de 2005, 2006 e 2008, Ronaldo Rosas Reis apresentou artigos relacionados com o Trabalho e a Estética. A partir das ideias de Marx, Reis (2005, 2006, 2008) compreende a sensibilidade humana como uma força essencial, forjada no e pelo trabalho criativo que concebe a história como o resultado do esforço do corpo trabalhador.

Segundo o autor, a análise marxiana avança no sentido do reconhecimento de que, sob o capitalismo, a arte se torna mercadoria e o trabalho artístico, como as demais formas de trabalho, trabalho alienado e, por isso, subordinado às regras das relações de produção existentes. Por conseguinte, a arte efetiva-se como ideologia, a consciência falsa da realidade.

Para Reis, as produções artísticas são subordinadas aos interesses da classe dominante que transformam a obra de arte em *mercadoria arte* e atribuem a esta última um valor distinto dos demais artefatos ou objetos ordinários. De acordo com o autor, a tarefa primordial do Sistema de Belas-Artes “[...] é identificar, classificar e qualificar um objeto quanto ao seu valor artístico segundo um conjunto de parâmetros e critérios teleológicos previamente definidos” (REIS, 2006, p. 03). Em outras palavras, o Sistema de Belas-Artes é o mantenedor e controlador do capital cultural da classe dominante.

Nesse sentido, Reis (2006) coloca que a origem do Sistema de Belas-Artes surgiu e se confunde com o processo de consolidação da burguesia, devido à necessidade de se estabelecer parâmetros úteis para os mecenas e compradores de objetos artísticos nos mercados existentes, para que assim fosse elaborado um código com noções gerais de estética com o objetivo de “[...] balizar o valor artístico de uma obra, a produção geral de um artista e as suas qualidades enquanto tal” (REIS, 2006, p. 3). Assim, em meio às demandas dos séculos XVIII e XIX, era preciso estabelecer um estatuto epistemológico para a arte.

Ao analisar o Sistema de Belas-Artes, aponta que a simples constatação de que obras circulam por galerias, bienais, museus, centros culturais etc. e que são cotadas e negociadas por *marchands*, galeristas, colecionadores, leiloeiros não é garantia de que serão apropriadas pelo meio social sob a forma de conhecimento. Portanto, é preciso desenvolver na escola propostas que problematizem a história da arte brasileira, que mostrem aos alunos as concepções ideológicas que permeiam as buscas por uma identidade artística brasileira.

As preocupações com as relações entre arte, sociedade contemporânea e Educação Estética percorrem também os artigos apresentados no GT Educação e Arte da Anped, principalmente nos trabalhos de Trojan (2007) e Farina (2008). Ambos os estudos estão em consonância com as pesquisas de Delconti (2005), Isse (2007), Pedroso (2007), Duarte Júnior (2000) e Loureiro (2006), aqui apresentadas. Considero que Trojan (2007) e Farina (2008) apresentam discussões bem pertinentes sobre a sociedade contemporânea e a estetização do real, principalmente quando apontam que tanto as imagens quanto os discursos que compõem nosso universo estético têm o poder de orientar ética e politicamente nossas práticas, pois nos dão referências sobre o que vemos, pensamos e fazemos.

As autoras criticam o modo de produção capitalista e alertam que nele todos os objetos materiais e imateriais se transformam em mercadorias. Para elas, esse processo de valorização, a estetização, é uma espécie de embelezamento superficial da mercadoria seja pela sua introdução nas novas tecnologias, seja pelo relativismo de modelos passados, seja pelo pastiche ou pelo ecletismo que mistura elementos de diferentes épocas. Além dos objetos transformados em mercadorias, também o conhecimento se torna mercadoria e junto com ele os valores estéticos, éticos e políticos. Seguindo a mesma lógica, ocorre também a

[...] estetização das relações entre a educação e trabalho oferecendo o conceito de desenvolvimento de competências como um coquetel individual que se adquire por meio da educação escolar para adequar-se ao novo perfil de trabalhador e de cidadão exigido pelas relações sociais (TROJAN, 2007, p. 15).

A partir da história da arte, Trojan (2007) e Farina (2008) investigam as relações entre a arte atual, os processos de formação e a experiência estética. Suas pesquisas sinalizam a urgência de propostas que concebam a arte como mediadora das problematizações sobre a sociedade, a política e a ética contemporâneas. Consideram que a função da arte na contemporaneidade é problematizar esteticamente o que somos, para que possamos, com essa visão, atuar politicamente sobre nossas próprias formas de ser. Assim, a arte pode agir como criação e resistência nos processos de formação, pode constituir as formas do conhecimento que produzimos.

Tanto os trabalhos encontrados no banco de dados da Capes e da Ufes quanto as apresentações de pesquisas realizadas na Anped apontam que iniciativas que problematizem a sociedade contemporânea pela via da arte são fundamentais no campo da educação e mais especificamente no campo da Educação Estética. Nesse sentido, considero que a pesquisa que

culminou na tese em questão esteja em consonância com essa demanda, por isso a importância de realizá-la.

## 2.2 JUVENTUDE

Ao elaborar o Estado da Arte das pesquisas sobre juventude, Sposito (2009) e seu grupo empenharam-se em fazer um balanço das pesquisas realizadas entre os anos de 1999 e 2006. A partir da diversidade de olhares dos trabalhos analisados, verificaram que o reconhecimento da juventude como categoria analítica se fez presente no universo empírico que compôs essas pesquisas. Essas investigações revelam um alargamento da problematização sobre a instituição escolar na sua relação com o jovem e abarcam questões do cotidiano escolar, as relações sociais que aí ocorrem, os processos de ensino e aprendizagem, bem como suas expressões culturais.

No bojo dos trabalhos pesquisados aparecem algumas dissertações relacionadas com o ensino da arte que buscam valorizar a importância da linguagem artística na formação dos alunos pela via do teatro, da música e da dança. Essas pesquisas convergem na constatação da importância da arte na construção de espaços de sociabilidade entre os jovens, no desenvolvimento da criatividade e sua interferência na construção das suas identidades e também apontam para a possibilidade transformadora da arte.

O conjunto dos trabalhos analisados demonstra a multiplicidade e a desigualdade de condições e de experiências de Ensino Médio presentes no País. Contudo, não foram relatadas as pesquisas sobre juventude e Educação Estética. Chama a atenção também a baixa frequência de estudos sobre a interseção Ensino Médio Integrado e as questões relacionadas com a Educação Estética. Isso reforça ainda mais a necessidade de se debruçar sobre esse tema.

Quanto ao banco de teses da Capes, dentre as onze pesquisas encontradas sobre juventude, a de Dayrell (2001) me chamou a atenção por discutir os processos de socialização vivenciados por jovens. Tendo como foco os jovens integrantes de três grupos de *rap* e três duplas de *funk*, procura analisar as experiências culturais e o sentido que tais práticas adquirem no conjunto dos processos que constituem os jovens como sujeitos sociais.

Considera que as “subculturas”, como *skinheads*, *funkeiros* e *emos*, são modos de elaboração de respostas culturais que têm como função expressar e resolver as contradições

enfrentadas na classe de origem, ao mesmo tempo em que expressam uma forma de resistência diante dos sistemas de controle cultural e dotam os jovens de uma nova identidade.

Nesse sentido, considera que as culturas jovens são modos de vida específicos e práticas cotidianas que expressam certos significados e valores, não tanto no âmbito das instituições, como no âmbito da própria vida cotidiana. Alerta ainda que não é possível falar de uma cultura juvenil homogênea, pois ela apresenta um conjunto de significados compartilhados e de símbolos específicos que expressam a pertença a um determinado grupo, uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, por meio dos quais a vida adquire um sentido. Assim, considera que os jovens se apropriam de um conjunto de valores, crenças, visões de mundo, de uma rede de significados vigentes na família e no meio social mais próximo, expressões de uma cultura popular que exprimem um modo distinto de viver e construir a realidade.

A investigação aponta que os *rappers* e os *funkeiros* encontram poucos espaços nas instituições do mundo adulto para se apropriar de referências e valores por meio dos quais possam se construir como sujeitos. Os estilos *rap* e *funk* assumem uma centralidade na vida desses sujeitos. Por meio deles, reelaboram as imagens correntes sobre a juventude, criando modos próprios de ser jovem, e expressam a reivindicação do direito à juventude. O *rap* e o *funk*, de modos diferenciados, possibilitam a esses jovens práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, com uma autonomia relativa do mundo adulto, expressão de uma cultura juvenil que fornece elementos para se afirmarem com uma identidade própria, como jovens. “Por meio da produção cultural dos grupos musicais, eles recriam as possibilidades de entrada no mundo cultural, e saem da figura do espectador passivo, colocando-se como criadores ativos” (DAYRELL, 2001, p. 355).

Dayrell (2001) finaliza a tese com a proposição de que é preciso ouvir os jovens pobres da escola; ver, nas práticas e nas formas de sociabilidade que desenvolvem, traços de luta pela sua humanização; aprender com eles e respeitar as formas de sociabilidade que vivenciam. “Se queremos contribuir para a formação humana desses jovens, potencializando o que já trazem de experiências de vida, temos que encará-los como sujeitos que são, que interpretam o seu mundo, agem sobre ele e dão sentido às suas vidas” (DAYRELL, 2001, p. 357).

Considero que essas ideias são fundamentais para pensarmos em propostas que contribuam com a valorização e o entendimento da cultura juvenil. Contudo, concordo com Sposito (2004) sobre as recorrentes abordagens que tomam juventude e cultura juvenil no

plural – juventudes e culturas juvenis. Assumir somente a diversidade pode levar a outras imprecisões, pois, ao pensar apenas sob o ângulo da heterogeneidade de modos de vida, não é possível mais tratar da juventude como categoria social, de modo que ela estaria diluída pelas outras formas de vida dos sujeitos na sociedade e os jovens não constituiriam mais o foco de atenção: seriam privilegiados seu pertencimento de classe, suas origens étnicas, sua condição de homem ou mulher etc. Nesse sentido, é preciso considerar que, por mais que haja grupos que aparentemente se diferenciem em termos de comportamento, conduta e gosto, eles são levados à alienação, pois o capital está mundializado. São induzidos a reproduzir a sociedade baseada na exploração do homem pelo homem e têm sua sensibilidade formatada pela Indústria Cultural hegemônica. Aparentemente são diferentes. Parece que se referem a uma diversidade de formas de ser e estar no mundo. Contudo, em uma observação mais atenta, percebe-se que as aproximações são muito maiores do que os distanciamentos. Pode-se considerar que existe uma infinidade de comunidades jovens em vários lugares do mundo. Essa grande diversidade, apreendida de modo superficial, pode caminhar para princípios relativistas que contribuem com a estetização da vida e que estão vinculados aos propósitos da agenda pós-moderna. Robson Loureiro alertou-me sobre essa questão quando em minha banca de qualificação, por isso repito, *ipsis litteris*, sua argumentação nas linhas anteriores. Sendo assim, apropriei-me dos alertas de Sposito e Loureiro e referi à categoria juventude e cultura juvenil no singular.

As pesquisas que envolvem as agendas sobre a cultura juvenil também são encontradas nos trabalhos desenvolvidos no PPGE/Ufes. Dois deles apresentaram-se interessantes para integrar esta revisão bibliográfica: o trabalho Guimarães (2009) e a pesquisa de Cerqueira (2010). Considero que a grande contribuição dessas pesquisas para o meu trabalho está em suas abordagens conceituais sobre a juventude, que tentarei recuperar a seguir.

Guimarães (2009) critica a escola pela sua concepção abstrata de jovem que esquece da pessoa que existe no aluno. Aponta que, por detrás da trajetória de vida de cada um dos jovens, existem complexas redes de relações sociais que fazem deles sujeitos sociais, seres distintos em cada configuração social na qual estão em constante interação. A partir das ideias de Bourdieu, Guimarães coloca que o fato de falar dos jovens como uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar esses interesses com uma idade definida biologicamente já se constitui como uma manipulação evidente.

Para Guimarães (2009), a escola, ao invés de assumir um papel crítico e emancipatório em relação às desigualdades sociais, acaba servindo de instrumento de reprodução dessas mesmas condições, já que o sistema escolar é um veículo de privilégios. Assim, pensar a questão da juventude na sociedade contemporânea é pensá-la também como fenômeno revestido de dimensão histórica e sociocultural. Portanto, o autor considera que esse campo de estudo ganhou um espaço importante, visto a emergência, especialmente a partir da década de 60, de um ideal de identidade jovem que tem sido projetado como padrão ético-estético especialmente pelos meios de comunicação de massa. Contudo, aponta alguns aspectos relacionados com os estudos sobre a juventude:

- a) representação da juventude como uma etapa de vida – corrente geracional: jovem em fase de transição e inacabado – e visão determinista, perspectiva biologicista, adultocêntrica: jovem visto como sem identidade própria, um adulto em gestação;
- b) classificação rígida estabelecida por critérios de idade;
- c) juventude como um conjunto social com características diversas, constituído de diferentes culturas, que têm, em sua gênese, a diferença de classe, situações econômicas distintas e diversas configurações de poder que emergem nas várias dimensões sociais. Essa corrente chamada de classista entende que o processo de transição da passagem da juventude para a vida adulta é marcado pelas desigualdades sociais que se encontram, por exemplo, na divisão sexual do trabalho.
- d) juventude como uma atitude diante da vida – juventude como estado de espírito – jovem alegre, inconstante, alienado da realidade em sua volta e despreocupado em relação a ela;
- e) discurso repetitivo do senso comum internalizado pelos próprios jovens que orientam padrões estigmatizantes que inviabilizam a emergência dos sujeitos jovens;
- f) jovem como um perigo iminente para a sociedade, pois, como se trata de um ser que não mede de forma equilibrada as consequências de suas ações, representa um perigo encarnado. As políticas públicas partem dessa concepção para pensar medidas conservadoras, repressivas e ineficazes como solução;
- g) juventude como geração futura ou como futuro da família, da nação e da humanidade. Jovens, como promessas, precisam ser preparados para um futuro de forma messiânica, pois o padrão ético-estético veiculado pela mídia e alguns estudos pautados nessa ideia não procuram ver o jovem como um sujeito vivo, ativo, encarnado e presente, mas joga-o para o futuro, o que inviabiliza a revelação de sua condição atual.

Outros conceitos abordados pelo autor referem-se à Moratória Social e à Moratória Vital (MARGULIS, 1996). A primeira diz respeito a um prazo socialmente prescrito para que os jovens possam gozar de um relativo período no qual usufruam do tempo livre e também se preparem melhor para assumir certas funções do mercado de trabalho. É um tempo para que eles possam se dedicar aos estudos e se capacitar para assumir futuros papéis sociais e culturalmente valorizados. Assim, a Moratória Social deveria ser um direito de todos os jovens, independentemente da condição socioeconômica em que se encontram, porém acaba sendo um privilégio para aqueles que estão numa condição de classe privilegiada.

Já a Moratória Vital está relacionada com a sensação de invulnerabilidade, de segurança associada a um crédito na ordem natural do tempo, em seu sentido biológico e se vincula ao aspecto energético do próprio corpo. O risco da Moratória Vital para o jovem está no fato de ele se expor às situações perigosas e de excessos em relação ao trânsito, às bebidas, às drogas ilícitas que acabam conduzindo a comportamentos cotidianos, seja por suas expectativas em relação ao futuro, seja pelas suas representações e identidades sociais.

Além desses dois conceitos, Guimarães (2010) preocupa-se com a representação da juventude na mídia, pois, para ele, essa representação transformou-a num mito que é difundido especialmente dentre os meios de comunicação de massa que mostram aspectos fragmentados da cultura juvenil, como a delinquência, a estética e a moda. Esses mitos formam uma consciência geracional, hegemônica. Tornam certos estigmas sociais e preconceitos como certezas, especialmente por se tratar de jovens de classes populares que têm uma vida marcada por esses estigmas. É necessário um olhar problematizador que deve se desvincular dessas noções de lugar comum.

As relações entre juventude e mídia também foram abordadas nos estudos de Cerqueira (2010). Sua pesquisa investiga as relações entre juventude, padrão do corpo perfeito e violência simbólica no ambiente escolar, relações que merecem atenção, principalmente se forem levados em consideração os constantes esforços da mídia em reforçar os modelos de “corpo perfeito”, que excluem todos os que fogem à “fôrma”.

Assim como Guimarães (2010), Duarte Júnior (2000) e outros autores citados, Cerqueira (2010) faz uma crítica à sociedade contemporânea, principalmente quanto ao padrão de beleza imposto pela mídia. Considera que as mensagens imperativas da mídia têm um poder de maior assimilação, sobretudo pelos jovens. “Aqueles(as) que conseguem não ‘encaixar-se’ nesses padrões de beleza sofrem a dor da exclusão, pois ser gordo(a) nessa sociedade é ser identificado como um fracasso, é ser alguém que não tem disciplina, que não

consegue impor a sua vontade ao próprio corpo; daí ser alvo de piadas” (CERQUEIRA, 2010, p. 24).

Outro ponto abordado pela a autora é o processo de juvenlização pelo qual passa a nossa sociedade, visto que a juventude é um critério fundamental de beleza e de poder de atração para homens e mulheres. Assim, um corpo bonito é identificado com músculos bem delineados, barriga e seios firmes e, se a juventude não pode mais oferecer esse padrão, recorre-se às cirurgias plásticas, às academias de ginástica e às drogas para prolongar essa fase da vida. Por intermédio da mídia, os jovens passam a ter como modelos de atitudes e comportamentos atrizes que adquiriram *status* de celebridade. Esses estereótipos de beleza veiculados influenciam as relações estabelecidas entre os jovens, pois, além de muitos buscarem alcançar esses ideais de beleza, muitas vezes não aceitam os que estão fora deles. Por isso, surgem na escola muitos momentos de discriminação, *brincadeiras* muito difíceis de serem combatidas e encaradas. Isso porque, percebida como tal, a violência torna-se dissimulada, camuflada.

Cerqueira (2010) compreende que a escola, ao negligenciar a violência da discriminação pela estética corporal, também pratica a violência simbólica. Ainda a pratica quando ignora os desejos e interesses dos alunos. Só consegue enxergar o aluno e desconsidera o jovem que existe para além do aluno. Uma escola que se propõe a ser democrática não deveria tolerar as práticas e condutas preconceituosas e sim problematizá-las em todos os seus espaços. Deveria também destituir todas as formas de preconceito e caminhar para a construção de uma cultura de paz que seja capaz de dialogar com as diferenças.

Os estudos sobre a juventude tomam uma nova dimensão sob a luz da abordagem histórico-cultural, conforme apontei no Capítulo 2, quando apresentei um adendo sobre a juventude. A partir da tradição marxista, representada no campo da Psicologia por Vigotski, as pesquisadoras Koshino (2011) e Leal (2010) desenvolvem pesquisas na área da educação que se aproximam pela escolha do referencial teórico. Ambas entendem que o adolescente<sup>22</sup> é um ser ativo, social e histórico, pois ele se constitui, em movimento, pelas relações sociais e pelas condições sociais e culturais traçadas pela sociedade em que vive e pela história da humanidade.

---

<sup>22</sup> Em suas pesquisas, as autoras utilizam o termo “adolescente” na maioria das vezes. Em alguns momentos, usam a palavra “jovem” como sinônimo de adolescente, mas entendem que a juventude se relaciona com a fase final da adolescência.



Assim como Guimarães (2010) e Cerqueira (2010), também Koshino (2011) e Leal (2010) compreendem que na contemporaneidade, o jovem é bombardeado pela cultura do consumo, a ponto de a felicidade se igualar à posse de bens materiais, o que colabora com a demarcação de posições sociais, discriminação de grupos e constituição de classes com interesses diferenciados.

Consideram que as novas tendências e exigências nas condições objetivas e subjetivas de viver na atualidade precisam ser questionadas. Os problemas e as facetas perversas de violência e desigualdades impostas aos homens, principalmente, às crianças e aos jovens, necessitam ser pensados a fim de se compreender os processos sociais de seu desenvolvimento e detectar as contradições da realidade social para superá-las. Para tanto, iniciativas políticas que visem a promover melhores condições de vida, que possibilitem o desenvolvimento das crianças e dos jovens são fundamentais.

Segundo Koshino (2011) e Leal (2010), Vigotski não vê a adolescência como uma etapa natural entre a infância e a vida adulta, mas sim como um processo histórico-cultural. Tal processo é mediado pelos sentidos que o jovem atribui ao seu mundo, a partir da relação que ele estabelece com o meio e consigo mesmo. Essa relação é dialética, pois o homem se constrói, simultaneamente, ao construir sua realidade.

Contudo, Koshino (2011) e Leal (2010) consideram que a adolescência é um momento singular de transição tensionado pela relação do indivíduo com o mundo. A transição do mundo, suas grandes transformações e incertezas influenciam as condições sócio-históricas e culturais da atual sociedade e, conseqüentemente, afetam o processo de inserção social do jovem.

Devido a essas situações, o adolescente passa a enfrentar um contexto confuso, que ora lhe solicita um amadurecimento mais rápido, ora o situa no universo infantil, o que dificulta sua passagem pelo processo de transição descrito por Vigotski. Para as autoras, o desenvolvimento da adolescência é um momento propício para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para o amadurecimento dos sistemas conceituais e para a consolidação da personalidade. É a idade das grandes mudanças e dos saltos qualitativos, uma vez que o sujeito se torna capaz de entender melhor o seu meio e a si mesmo.

Nesse sentido, compreendem que o adolescente/jovem é o protagonista de grandes mudanças no seu processo de desenvolvimento, que não se dá automaticamente, como um simples amadurecimento de algo que seria inato, mas que ocorre em um processo que é social,

nas relações com outras pessoas, em uma realidade que é histórica e cultural, processo esse que se vincula significativamente à educação escolar.

Portanto, a grande contribuição das autoras consiste em considerar que a adolescência é um período destacado da vida que não pode ser conceituado como uma fase turbulenta e conflituosa. Cabe distanciar-se de concepções biologizantes e naturalizantes e mostrar, por meio de um movimento de análise crítica, o que há de novo no desenvolvimento desse período: o desenvolvimento do pensamento abstrato e a formação de conceitos; e, a partir desse novo olhar, propor uma mudança do ponto de vista de uma concepção bastante negativa da adolescência para uma positiva, que enfoca o que é essencial (desenvolvimento do pensamento) e não aquilo que parece como sintomas, como padrões de comportamento fomentados culturalmente.

### 2.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Muitas pesquisas sobre a Educação Profissional encontradas nos bancos de dados investigados dialogam com os pressupostos teóricos da tradição marxista. A primeira a ser apresentada no GT Trabalho e Educação após a promulgação do Decreto n° 5.154/2004, incorporado à LDB n° 9.394/1996 por meio da Lei n° 11.751/2008, foi a pesquisa de Cêa (2006), que propõe refletir sobre as condições de implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado, a partir da realidade da política educacional paranaense.

Apesar de reconhecer que um primeiro e importante passo foi dado após a promulgação do Decreto n° 5154/2004, a autora aponta que a priorização do Ensino Médio Integrado no contexto estudado ainda não se efetivou. Cêa (2006) pontua que o Ensino Médio Integrado é uma significativa oportunidade de formação para o trabalho, articulada de modo orgânico à elevação dos níveis de escolaridade e que historicamente foi retirada do horizonte da grande massa de trabalhadores, principalmente entre 1997 e 2004. Contudo, alerta que o Ensino Médio Integrado está longe de ser assumido como uma política pública prioritária, juntamente com o Ensino Médio de formação geral. Assim, para que isso ocorra, considera necessário que medidas oficiais enfrentem as forças empresariais que delineiam a política da Educação Profissional no Brasil.

As contribuições do texto de Cêa (2006) são muito profícuas, pois apontam que as dificuldades iniciais percebidas logo após a promulgação do Decreto n° 5154/2004 ainda persistem nos dias atuais. Além da dificuldade na implementação da lei, como professora

desse nível de ensino, percebo várias outras, como a falta de pretensão dos alunos ao entrarem no mercado de trabalho como técnicos. A ideia de muitos deles é continuar os estudos no Ensino Superior, algumas vezes em áreas diferentes das que cursaram, para depois começar a trabalhar. No caso do Ifes – *campus* Guarapari, os alunos que se identificam com a área de humanas optam por fazer o curso de Administração. Já os que gostam da área de exatas preferem o curso de Eletromecânica. Quanto à continuidade de seus estudos, argumentam que seguirão a ideia inicial, humanas ou exatas, mas poucos são os alunos que, antes de se formarem no Ensino Superior, pretendem atuar no mercado de trabalho. Cabe então pensar a quem verdadeiramente se destina o Ensino Médio Integrado, já que a maioria dos alunos está frequentando o Ifes pela sua qualidade de ensino e também por ser uma escola de nível federal.

Além disso, algumas discussões sobre a implementação do horário integral vêm sendo reforçadas, o que diminuiria o tempo de duração total dos cursos. Isso porque existe uma preocupação, por parte dos Institutos Federais, quanto ao índice de evasão no quarto ano, pois os alunos que atingem uma boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que possuem dezoito anos podem iniciar o Ensino Superior e não concluir o último ano do curso de Ensino Médio Integrado.

Outro artigo que ajuda a pensar sobre esse assunto foi o de Pires (2007), que compartilha suas ideias com as de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), na perspectiva de compreender a formação humana para além da qualificação e preparação para o trabalho. Pires (2007) defende a criação de um tipo único de escola preparatória capaz de conduzir o jovem até a escola profissional sem deixar de lado a formação humana. Contudo, percebe que as reformas desencadeadas no Brasil, na década de 1990, negligenciam essa concepção, ou seja, colocam-se na contramão de uma formação unitária. Além disso, afirma que o mercado assume uma supremacia e passa a indicar caminhos no delineamento das reformas educacionais no Brasil.

As discussões colocadas por Pires (2007) apontam um conjunto de trabalhos que corroboram o mesmo referencial teórico, como o de Cêa (2006). Ambos dialogam com autores que seguem a tradição marxista, como Gramsci (1986), Frigotto, Ciavata e Ramos (2005). Além disso, percebo que as categorias e conceitos analisados são recorrentes: formação humana, formação politécnica, trabalho como princípio educativo, exigências do mercado, dualidade etc. Isso mostra que, no GT Trabalho e Educação, nos anos de 2006 e

2007, os estudos escolhidos para serem apresentados nesse grupo tiveram, como critério de escolha, e isso é patente, o repertório teórico utilizado.

Outra pesquisadora da área que se utiliza do referencial teórico marxista é Cardozo (2008). Ela sinaliza alguns pressupostos indispensáveis para se pensar a educação geral e profissional sob a luz da educação socialista. A autora compartilha das ideias de Pires (2007) e Cêa (2006) e aponta que as experiências de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, apesar das leis e de outros documentos oficiais, ainda não conseguiram resolver a dualidade entre a formação geral e a formação técnica. Contudo, algumas tentativas estão sendo construídas.

Porém, compreende que essas leis estão longe de se adequarem a uma proposta pedagógica norteada pelos pressupostos apontados a partir da pedagogia socialista. Assim, considera que as tentativas e experiências de integração entre o Ensino Médio e o ensino técnico envolvem não apenas aspectos legais da política educacional, mas a própria reprodução das relações sociais que contribui para perpetuar a concepção de mundo baseada na sociedade do mercado. Acredita que é preciso superar a estrutura dual que sempre marcou historicamente a educação brasileira, em particular o Ensino Médio e, assim sendo, também superar a dualidade de classes.

De modo distinto, mas não destoante das pesquisas realizadas (PIRES, 2007; CÊA, 2006), Freitas (2008) busca investigar os dispositivos e estratégias que o jovem utiliza para concretizar sua inserção no mundo do trabalho sem desconsiderar o processo discriminatório do mercado de trabalho que atinge a população jovem brasileira. A partir das falas dos jovens, percebe que foram as amigas e a família que ampliaram as redes de contato que viabilizaram as experiências profissionais, ou seja, os novos empregos, mesmo distantes dos cursos técnicos que fizeram. Por meio dos resultados, conclui que a escola profissionalizante é incapaz de preparar os jovens para o mercado de trabalho. Contudo, os jovens ainda consideram que é preciso ter uma profissão, para assim ter orgulho de si mesmos e mudar de vida.

A importância da pesquisa apresentada por Freitas (2008) consiste em oportunizar aos jovens a chance de falar sobre suas vidas, desejos e frustrações. Dentre os artigos analisados desde 2005, nos Grupos de Trabalho da Anped, esse é o primeiro que traz a voz do jovem. É de extrema relevância, quando se faz pesquisa, dar ao sujeito investigado a oportunidade de falar sobre o que pensa e sobre o que viveu. Além disso, a pesquisa de Freitas (2008) compartilha as angústias dos estudos descritos nas linhas anteriores que, em sua maioria,

sinalizam grandes desafios a serem pensados e vencidos na Educação Profissional. Esses desafios podem ser sintetizados em três pontos cruciais: a sociedade de classes em que vivemos, desigual na repartição dos benefícios da riqueza social e na separação do trabalho intelectual/trabalho manual, constitui-se como um problema a ser vivenciado nas escolas e, por conseguinte, na Educação Profissional; nas condições sociais e econômicas em que a escola se encontra fica praticamente impossível oportunizar uma educação politécnica e a formação omnilateral; as leis e as políticas educacionais são incapazes de superar a dicotomia entre a formação geral e a profissional.

Em diálogo com Freitas (2008), Andrade (2009) também faz crítica à desarticulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Nesse sentido, apresenta algumas ações que vêm sendo implantadas na Rede Estadual de Ensino no Estado do Ceará, tais como: escola de tempo integral com a garantia de refeições para os jovens que frequentam as escolas estaduais de Educação Profissional e também a proposta de gestão escolar fundamentada no modelo gerencial empresarial, baseado na Tecnologia Empresarial da Odebrecht. Essa empresa, segundo a autora, tem realizado treinamentos para que gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional conheçam o modelo de gestão e o implementem em suas unidades de ensino. Contudo, a autora não detalha esses pontos; somente os cita sem maiores aprofundamentos.

Considero que as ações apresentadas por Andrade (2009) sejam incipientes para uma educação integrada do ser humano. Os artigos que foram apresentados nos anos anteriores, no mesmo GT, apontam para a tendência da Educação Profissional a se adequar às demandas do mercado. Como pode uma empresa, como a multinacional Odebrecht, pensar outra concepção de gestão que não seja a partir de ideais que colaborem com o seu próprio desenvolvimento? Precisamos superar a transposição do modelo gerencial das empresas para a escola, pois tal modelo estabelece um padrão de organização orientado pelo mercado, ou seja, os serviços prestados são direcionados pela caracterização da eficiência e eficácia (LIMA, 2008). Ao contemporizar o serviço público (no caso da escola) como uma empresa privada, mudam-se as finalidades da prestação de serviços, pois a otimização de recursos e a minimização dos gastos são incompatíveis com serviços públicos de qualidade. Assim, é fundamental considerar o cidadão como sujeito do processo (e não como cidadão cliente), mas como cidadão social que precisa de um Estado que garanta políticas públicas universalizantes, políticas sociais com qualidades sociais e, por conseguinte, distanciadas das demandas do mercado.

Na perspectiva de envolver outros sujeitos nas discussões sobre o Ensino Médio Integrado, Pereira e França (2011) analisam as políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio. Entendem que a falta de participação das instituições e seus profissionais (professores e equipe pedagógica) na construção das políticas públicas destituiu os docentes de sua identidade, prejudica a autonomia administrativa e pedagógica da instituição, bem como o acesso dos estudantes das classes trabalhadoras aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, o que ocasiona a organização do trabalho pedagógico centrado no individualismo. Além disso, assim como Freitas (2008), apontam que alguns pressupostos poderão assegurar a integração do Ensino Médio à Educação Profissional. São eles: a garantia de condições operacionais e pedagógicas para a consolidação do currículo integrado e também o desenvolvimento de um projeto de formação pedagógica que tenha como foco o currículo integrado.

As pesquisas encontradas no banco de Dissertações da Capes também apresentam essas preocupações e sinalizam para a necessidade de algumas ações que colaborem com a quebra das dicotomias existentes no Ensino Médio Integrado. Uma delas foi a de Davanço (2008), que também investiga como os professores e a equipe técnica têm feito a integração entre educação geral e Educação Profissional nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Paraná.

Durante a intervenção, ela entrevistou o corpo docente e a equipe pedagógica da escola. Procurou desvelar o que esses profissionais conheciam sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da proposta e como procuravam fazer em suas atividades a integração entre a educação geral e a Educação Profissional. A autora percebe que o desconhecimento, por parte desses profissionais, dos fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a proposta do Ensino Médio Integrado os tem levado a uma atuação anacrônica em relação à proposição de integração dessa modalidade de Ensino Médio. Para ela, é preciso investir na formação continuada que oportunize o acesso aos conhecimentos mínimos necessários para fazer avançar no interior da escola um modelo de Educação Profissional pautado em novas bases.

A pesquisa de Davanço (2008) aponta fatos que tenho percebido nos *campi* em que atuo. Muitos professores, pedagogos e diretores desconhecem os documentos oficiais que tratam da Lei nº 11.751/2008 (que incorporou os termos do Decreto nº 5.154/2004 à LDB nº 9.394/1996). Mas, nem por isso são oferecidas formações continuadas em serviço para tal. Além disso, os projetos para criação dos cursos são copiados de outras instituições, muitas vezes pela falta de tempo e planejamento para sistematizar tais documentos. Curioso é colocar

que a disciplina Arte é oferecida em períodos diferentes em cada *campus*. Isso porque, como não existia esse profissional, devido à falta de concursos para o cargo, muitas matrizes curriculares foram modificadas e a oferta foi protelada e deixada para os últimos anos dos cursos. Assim, as matrizes curriculares são formuladas e reformuladas de acordo com a presença ou não do profissional que ministrará a disciplina. Alterar a grade curricular significa adequar a situação do quadro de profissionais disponíveis em cada período, o que, conseqüentemente, não diz respeito à integração das disciplinas. Além disso, percebo incipientes as iniciativas relativas à formação de professores.

Em consonância com a dissertação apresentada, está a tese de Coutinho (2011), que pretende analisar a precariedade, as limitações de alcance e as possibilidades do Decreto nº 5.154/2004, como caminho alternativo na construção de outra concepção educacional, na perspectiva de superação do modelo vigente de inspiração neoliberal. Nessa pesquisa, o autor reafirma que as discussões sobre o assunto são reincidentes, permeiam todos os anos, desde a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Permanece a intenção de investigar se a prática tem atendido aos reclames legais postos pela referida lei e também ao aporte teórico relacionado com a formação omnilateral fomentado pela tradição marxista. Nesse sentido, Coutinho posiciona-se de forma crítica, valoriza a formação do professor como agente de mudança capaz de pensar e construir coletivamente o ensino integrado na perspectiva politécnica.

Outro autor, nesse escopo de pesquisas, é Benfatti (2011) que pretende compreender a modalidade de Ensino Médio Integrado efetivada pelo Decreto nº 5.154/2004. Os resultados da investigação também indicam que a integração está idealizada, mas desenvolve-se por práticas curriculares que ainda acompanham o modelo dualista no qual teoria e prática estão dissociadas e acontecem por meio de práticas curriculares isoladas e específicas de cada matéria, o que possibilita afirmar que a integração necessita de processos avaliativos que indiquem às escolas de Ensino Médio Integrado suas necessidades, suas dificuldades e as mudanças necessárias à efetivação da integração curricular proposta nos documentos do Ministério da Educação.

A autora também acredita na necessidade de fomentar momentos de formação de professores para atenuar o desconhecimento dos aspectos legais e teóricos que abarcam o Ensino Médio Integrado.

A partir das constatações de Davanço (2008), Coutinho (2011) e Benfatti (2011), é possível apontar algumas ações que precisam ser garantidas para atingir o Ensino Integrado, tais como:

- a) definir o Ensino Médio Integrado (EMI) como política pública no âmbito da educação, com ações efetivas que garantam o financiamento, a administração de recursos e aquelas necessárias para o desenvolvimento de qualidade do EMI;
- b) superar as bases curriculares que ainda não asseguraram os princípios do currículo integrado e a identidade – ciência, trabalho e cultura; a superação da organização curricular dualista, que continua a dissociar o currículo do Ensino Médio do currículo da Educação Profissional;
- c) considerar que até o momento as propostas de integração do Ensino Médio ao profissional não se efetivaram na prática;
- d) formular os currículos com bases concretas para a integração e articulação dos saberes, bem como para o desenvolvimento dos saberes de forma contextualizada, problematizada, inter e transdisciplinar, que superem a concepção fragmentada e dissociada do currículo à realidade, voltado apenas para as necessidades do mercado;
- e) organizar o currículo a partir de ações e estratégias de participação colegiada e plenamente amparada pela formação contínua dos docentes para o currículo integrado;
- f) contratar número suficiente de docentes, o que permitirá a efetivação desse profissional no trabalho escolar e a determinação de tempos e espaços para o planejamento pedagógico integrado;
- g) ter como princípio educativo o trabalho e sua relação entre ciência e cultura cujo objetivo é a formação omnilateral do sujeito;
- h) considerar que, apesar dos desafios o Decreto nº 5.154/2004 (incorporado a LDB nº 9.394/1996 por meio da Lei nº 11.741/2008), foi um avanço em relação ao Decreto nº 2.208/97.

Para ampliar um pouco mais essas discussões, investiguei as dissertações defendidas no PPGE/Ufes que corroboram as discussões em nível Brasil, além de apresentar o cenário capixaba. Uma dessas pesquisas foi realizada por Santos (2009) que investiga a trajetória histórica da Escola Técnica Federal do Espírito Santo na sociedade capixaba. A pesquisa teve a intenção de compreender as transformações pelas quais passou essa instituição de ensino sob os aspectos da análise das políticas públicas, na confluência da formação profissional e a oferta de mão de obra que visa ao desenvolvimento da economia de mercado.

Ao longo do século XX, Santos (2009) considera que as políticas destinadas à Educação Profissionalizante seguiram o rumo do projeto para construção de um país



industrializado, na perspectiva do desenvolvimento de uma indústria nacional. Uma das vertentes desse projeto situa-se na área educacional para a formação de mão de obra preparada para atuar no parque industrial brasileiro. Assim, as instituições ligadas à Educação Profissional ganharam gradativamente maior relevância dentro das políticas públicas do Governo Federal, o que resultou na incorporação, pela sociedade, das antigas Escolas de Aprendizizes 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 e entrelaçou as categorias trabalho e educação.

As políticas de implementação do Educação Profissional no Brasil acarretaram mudanças nas instituições de ensino. Dentre essas mudanças, em 1997, com o Decreto nº 2.208/97, surge uma nova instituição da Educação Profissional destinada preferencialmente ao ensino tecnológico de terceiro grau, na perspectiva de criar um espaço que correspondesse ao alcançado pelo ensino técnico anterior à reforma. Próximo de completar dez anos de atuação, o Cefetes abre “filiais” em vários municípios do Espírito Santo e começa a pensar em possíveis encaminhamentos como o compasso entre o desenvolvimento econômico das várias microrregiões capixabas, sua população e as tendências das políticas federais para a Educação Profissional no conjunto nacional. Isso se materializou na diversidade de cursos oferecidos nesses *campi*, na perspectiva de atender às realidades locais e que contribuíssem para a utilização de uma nova nomenclatura denominada Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Além de atender às demandas locais, o Ifes preocupa-se com a formação dos seus profissionais, sob a forma de *Cursos de Ambientação*. Contatei que grande parte dos servidores foi efetivada recentemente. São pessoas de diversas regiões do Brasil que assumiram seus postos de trabalho, mas que ainda não conseguiram se constituir como integrantes da política de expansão do instituto. Penso que isso ocorre porque não conhecem o projeto político-pedagógico da instituição. Coloco-me também nesse grupo. Esses *Cursos de Ambientação* tentam cumprir esse papel, mas são oferecidos de modo pouco estruturado, com temáticas desinteressantes. Têm uma grande quantidade de informações, muitas vezes irrelevantes, além de serem realizados sem uma metodologia adequada. Esses aspectos contribuem para o desinteresse de muitos servidores que não sentem vontade de participar de tais cursos, mas veem-se levados a cumprir os requisitos, pois frequentar o *Curso de Ambientação* é obrigatório a todos os servidores admitidos na instituição. Por conta de reclamações frequentes, hoje esses cursos passam por uma reformulação.

Além disso, muitos servidores apontam que a expansão do instituto ocorreu em uma velocidade muito alta, o que resultou em alguns problemas, como a falta de infraestrutura para atender às demandas e à operacionalização dos cursos. No caso dos *campi* em que atuo, percebo que faltam laboratórios, salas climatizadas, cantina que atenda à rotina dos alunos, sala de professores, computadores, projetores de imagens, material de expediente (como papel), copiadoras etc. Outro ponto importante é que as obras de ampliação dos prédios têm sido realizadas no mesmo horário em que os alunos estão em aula. O barulho dificulta escutar o professor e também pode prejudicar a saúde de todos, em especial pelo excesso de poeira e infiltrações.

Enfim, as pesquisas apresentadas na Anped no GT Trabalho e Educação, no banco de dissertações e teses da Capes e PPGE/Ufes apontam as falhas e os desafios que se relacionam com o Ensino Médio Integrado. Como o Decreto nº 5.154 foi promulgado em 2004 e as pesquisas iniciadas a partir de 2005, são apenas oito anos de estudos sobre o tema. Contudo, considero incipientes os relatos de ações efetivadas a partir das constatações dos desafios que se tem que enfrentar para alcançar, em tese, um ensino integrado. Isso revela que é preciso partir dessas constatações e avançar um pouco mais, no que se refere às ações que precisam ser fomentadas, pois as constatações dos desafios impostos já foram realizadas. Penso que uma alternativa seria propor ações que se aproximem de uma educação humanizadora e que se distanciem da razão instrumental, posta na dicotomia do ensino técnico ou da educação integral do ser humano. Além disso, em conversa informal com pesquisadores dessa área e a partir dos apontamentos de Pereira e França (2011) e Davanço (2008), notei que alguns estudiosos buscam como alternativa a formação de professores, principalmente os pesquisadores que, em seus mestrados, apresentaram os desafios desse campo de pesquisa. Os caminhos estão sendo trilhados ao caminhar, como dizia o poeta.



## CAPÍTULO IV

### A CONSTRUÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, pretendi apresentar os conceitos e ideias explorados e apropriados durante a investigação. A fim de sistematizá-lo, inicialmente apresentei a trajetória da Educação Profissional no Brasil, tendo em vista que a pesquisa foi realizada no Ensino Médio Integrado. Em seguida, explorei alguns aspectos relacionados com a estética, principalmente a partir das reflexões de Karl Marx, associando-as aos desafios impostos pela sociedade contemporânea. Por último, discorri sobre a Educação Estética, sob a concepção de Vigotski, como uma proposta de crítica às circunstâncias atuais. Os conceitos focalizados pelos autores que investigaram a integração Ensino Médio/Educação Profissional dialogaram com a teoria de Marx, que abordei ao tratar da estética. Assim, minha intenção foi manter a coerência teórica entre os temas discutidos e a tradição marxista.

#### 4.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Como informei, nas páginas introdutórias deste texto, iniciei minhas atividades como professora de Arte dos Ifes (Guarapari e Piúma) em 14 fevereiro de 2012. Apesar de ter sido aluna do curso de Eletrotécnica, no *campus* Vitória, não conheci aprofundadamente a história da Educação Profissional no Brasil, bem como as leis que foram implementadas nessa trajetória. Assim, tendo em vista o espaço onde a pesquisa foi desenvolvida, faz-se necessário refletir, mesmo brevemente, sobre a trajetória da Educação Profissional no Brasil e, na medida do possível, aproximá-la das realidades que vivi como aluna e que vivo atualmente como professora.

Na história da educação brasileira, a Educação Profissional foi pensada para treinar uma parcela da população para o desempenho de atividades manuais consideradas de nível intelectual inferior, atender às demandas da indústria ou contemplar os grupos sociais desfavorecidos economicamente.

Nessa trajetória, a primeira ação concreta que buscou organizar a aprendizagem de ofícios ocorreu em 1826, quando foi apresentado o Projeto de Lei<sup>23</sup> sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, que consistia em organizar o ensino público no País, em todos os níveis; fato até então inédito na história da educação brasileira.

Devido à estruturação do ensino no Brasil e ao aumento da produção manufatureira na primeira metade do século XIX, ocorreu a intensificação das sociedades civis gerenciadoras das Escolas de Artes e Ofícios apoiadas também pelos recursos provenientes do Poder Público. Nesse contexto, surgiram os liceus. Um dos principais liceus foi o de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, cujo objetivo era propagar e desenvolver, na classe operária, a instrução indispensável para o exercício racional das artes e ofícios industriais. Os cursos eram gratuitos e vedados aos escravos.

Nessa época, a busca pelo progresso, independência política e pela emancipação econômica baseada na industrialização passou a dominar os debates em torno de um projeto para o País. O pensamento industrialista se converteu em medidas educacionais que culminaram no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada Capital dos Estados. Esse novo sistema de Educação Profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar à população a Educação Profissional primária e gratuita. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da Educação Profissional no País, pois buscou atender às necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Apesar dos problemas que se apresentavam, como a falta de professores especializados e a alta taxa de evasão, esse modelo de Educação Profissional foi consolidado ao longo do tempo e adquiriu os contornos básicos para a constituição da rede de Escolas Técnicas do País, criadas em 1942.

O processo de industrialização e modernização das relações de produção exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional. Como parte das respostas a essas demandas, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde em 1930, “[...] quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro,

---

<sup>23</sup> O objetivo desse Projeto de Lei foi estruturar o conjunto dos vários graus de ensino do País, e os estabelecimentos por eles responsáveis estariam divididos em quatro níveis e seriam denominados: pedagogias, destinados ao primeiro grau; liceus, utilizados para o segundo grau; ginásios encarregados de transmitir conhecimentos relativos ao terceiro grau; e, por fim, as academias, responsabilizadas pelo ensino superior (SANTOS, 2000).

notadamente no âmbito da Educação Profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional do Brasil” (SANTOS, 2000, p. 216).

Em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) foi criado pelo governo Vargas em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Ele nasceu a partir das demandas da expansão da indústria brasileira, que necessitava de uma formação mínima do operariado, que teria de ser feita de modo rápido e prático. O Senai, sob a direção do CNI, oferecia cursos de curta duração com o objetivo de promover a preparação dos aprendizes menores para se inserirem nas indústrias e cursos de formação continuada para trabalhadores. Com essa ação do governo Vargas, fica revelada a opção governamental de repassar a iniciativa privada a tarefa de preparar a mão de obra para o mundo produtivo. A partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do País e o profissional, os filhos dos operários, para as artes e os ofícios, ratificando o caráter dualista da educação e sua função reprodutora da estrutura socioeconômica (MOURA, 2007).

Nessa época, foram promulgados diversos decretos-lei para normatizar a educação nacional: as Leis Orgânicas da Educação Nacional. Essas leis evidenciaram a importância da educação dentro do País e, em especial, a Educação Profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional e para a formação de professores em nível médio. As Leis Orgânicas criaram as Escolas Técnicas Federais.

Em 1948, começou a tramitar no Congresso Nacional o projeto de lei para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que entrou em vigor em 1961. Esse período de trâmite e discussões foi rico em debates sobre a sociedade brasileira que estava em conflito entre modelos distintos de desenvolvimento.

A política educacional refletiu esses conflitos de poder, de modo que a luta em torno à criação da LDB ocorreu em meio à polarização de interesses entre os setores populares e populistas que pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre Ensino Médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro (BRASIL, 2007, p. 13).

Outra inovação da LDB de 1961 foi estender ao Senai a possibilidade de instituir a mesma organização que estava prevista no sistema público de ensino: “Assim sendo, o Senai poderia oferecer o curso ginásial em quatro anos e o curso técnico industrial em três anos equivalente ao curso secundário, o que facultava aos alunos dessa instituição ingressar em

qualquer curso de nível superior” (SANTOS, 2000, p. 219). Contudo, Ciavatta (2005) alerta que essa equivalência de disciplinas do ensino técnico e do acadêmico se iniciou com as Leis de Equivalência nos anos de 1950, alcançou plena equivalência com a LDB n° 3.204/1961 e não era só prioridade do Senai.

Portanto, a primeira LDB proporcionou a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional e também deu plena equivalência a todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento, visando à equiparação. Esse fato colocou, formalmente, um fim na dualidade de ensino.

Essa dualidade só acabou formalmente porque os currículos se encarregaram de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava a privilegiar os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as Ciências, as Letras e as Artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho.

Essa é uma realidade com a qual me deparei na época em que fui aluna do curso de Eletrotécnica que realizei na Escola Técnica Federal do Espírito Santo. Com quatro anos de duração, o curso permitia que, a partir do terceiro ano, o aluno prestasse o vestibular. Para isso, devido ao pouco conhecimento das disciplinas ligadas às áreas de humanas, e também para se adequar ao concurso, a maioria daqueles que pretendia ser aprovado nesse exame frequentava, no contraturno, um curso pré-vestibular. Era explícita a preocupação que a antiga Escola Técnica tinha com a formação técnica e com as matérias ligadas às *exatas* (eram assim denominadas as disciplinas Matemática, Física, Eletrônica, Química etc.). Dessa forma, mesmo que o aluno tivesse acesso a um ensino de *qualidade*, como o oferecido pela Escola Técnica, era preciso que ele estudasse em uma instituição particular, porque os conteúdos ministrados por essa escola não eram suficientes para instrumentalizar o sujeito para ser aprovado no vestibular. Isso ilustra bem o fato de os cursos superiores estarem destinados à elite que frequentava o ensino propedêutico.

Cabe observar que as pressões geradas pelo *Milagre Econômico* (1969 a 1971) impulsionaram ainda mais o *chamado* para a formação profissional, que teve como uma de suas implicações a regulamentação, em 1968, da profissão de técnico de nível médio. A partir dos acordos entre o governo brasileiro e o United States Aid Internacional Development (Usaid), ampliaram-se as matrículas nos cursos técnicos, o que provocou uma aceleração da formação dos trabalhadores nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 33) apontam que, com o aumento da procura de empregos, acarretado inclusive pela rápida urbanização, “[...] os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, cresceu a demanda pelo Ensino Superior, cuja pressão levou à reforma universitária realizada em 1968”.

Assim, em 1971, sob o governo militar, ocorreu uma profunda reforma da educação básica pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus – que promoveu a obrigatoriedade da Educação Profissional de nível médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram que essa lei apresentou um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o Ensino Superior. Segundo os autores, o discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da escassez de técnicos no mercado e da necessidade de evitar a frustração de jovens que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentar uma habilitação profissional.

O Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) aponta ainda que a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau foi uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares. Ela garantiria a inserção dos concludentes dos cursos técnicos no mercado de trabalho em plena expansão econômica, devido aos elevados índices de desenvolvimento.

Entretanto, na prática, a compulsoriedade se restringiu, em grande parte, ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos Estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos voltados para as Ciências, Letras e Artes e visavam ao atendimento às elites.

Nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do indivíduo.

No entanto, de forma incoerente com o discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das Ciências, das Letras e das Artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade



(BRASIL, 2007). Isso não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão.

Diante desse quadro, observou-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Isso ocorreu muito na época em que eu estudava na Escola Técnica. Muitos alunos não tinham a intenção de entrar no mercado de trabalho como técnicos. O objetivo da grande maioria era fazer o curso superior na área técnica que conheceu na Educação Profissional. Atualmente percebo que essa intenção permanece, pois os alunos dos *campi* do Ifes em que atuo também seguem esse raciocínio. Nesse sentido, é possível afirmar que o objetivo de formar profissionais técnicos para atender às demandas do mercado e também diminuir a procura pelo Ensino Superior não tem sido alcançado com tanto êxito na prática, pelo menos na realidade em que estive inserida.

Essa discussão tem acontecido até os dias de hoje em seminários sobre a Educação Profissional. Em 20 de março de 2013, no *campus* de Guarapari, foi realizado o *I Seminário de Educação Integral: desafios e possibilidades*. O objetivo central foi amadurecer o debate sobre o ensino integral (escola de tempo integral)<sup>24</sup> no contexto do Ifes, por meio do diálogo entre os *campi* e os pesquisadores representativos de variados segmentos sociais. Na ocasião, foi discutida a redução do tempo dos cursos de Ensino Médio Integrado. A ideia foi pensar os cursos em tempo integral, com três anos de duração e não mais quatro, tendo em vista a evasão que ocorre no último ano, quando os alunos prestam o vestibular e não concluem os cursos técnicos. Os argumentos dos palestrantes revelavam uma grande preocupação quanto aos custos para manter tais cursos e o índice de evasão.

Em 1982, de modo antagônico à ideia da compulsoriedade, ocorreu a promulgação da Lei nº 7.044, que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau. O dualismo nesse momento se difere do período anterior à LDB de 1961, já que ocorreu preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. De acordo com Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 34), a marca do dualismo não estava mais na impossibilidade de os alunos dos cursos técnicos ingressarem no Ensino Superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação.

---

<sup>24</sup> O ensino integral refere-se à escola de tempo integral, uma escola que funciona em dois turnos (manhã e tarde). Já o ensino integrado diz respeito à qualidade da educação oferecida, à superação dos conhecimentos fragmentados em cada disciplina, pela integração entre os conhecimentos gerais e os específicos da Educação Profissional.

No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o Ensino Médio técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o Ensino Superior. No segundo caso, enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena, que por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos vantagens em relação às condições de acesso ao Ensino Superior e à cultura em geral.

No caso das Escolas Técnicas Federais, a inflexão promovida pela Lei nº 7.044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer, então, que, a partir dessa lei, até o final da década de 1980, as Escolas Técnicas Federais desempenharam a função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pela sociedade civil pelo grau de excelência de seus cursos. Contudo, oportunizavam pouco contato com as disciplinas propedêuticas, o que impulsionou a busca, por aqueles que queriam chegar ao Ensino Superior, pelos pré-vestibulares, conforme apontei nas linhas anteriores. Tenho lembrança de que os filhos de famílias mais pobres não tinham recursos financeiros para pagar esses cursos preparatórios. Uma alternativa era entrar no mercado de trabalho para conseguir recursos para o pagamento desses cursos no contraturno.

Contudo, na década de 1980, a preparação do pré-vestibular não assegurava o acesso ao Ensino Superior público, porque poucos cursos eram oferecidos no turno noturno nas universidades. Isso dificultava ainda mais o acesso ao curso superior por parte daqueles que tinham que trabalhar. Aos poucos foram surgindo cursos noturnos, mas existia, por parte dos professores, da universidade e dos próprios alunos, um certo preconceito que chega a casos extremos, por exemplo, a fala de professores que dizem que os cursos noturnos não deveriam existir porque os alunos que o frequentam não conseguem se dedicar o suficiente. Atualmente, grande parte da demanda pelo Ensino Superior noturno tem sido preenchida pelas faculdades particulares. Porém, amplas são as discussões sobre a qualidade do ensino nessas instituições.

Com a instalação da Constituinte (1987), fechou-se o ciclo da ditadura civil-militar. Nesse sentido, a sociedade, representada por entidades educacionais e científicas, mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita.

Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) comentam que nesse momento se travaram debates teóricos entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação e afirmavam ser necessária a vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. Sobre essa questão, pontuam que:

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do Ensino Médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o Ensino Médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 35).

Para compreender essa discussão, a categoria *Politecnia* precisa ser explorada de modo mais aprofundado. Politecnia diz respeito ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Assim, o Ensino Médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. O ideário da Politecnia busca romper com a dicotomia entre a educação básica e a técnica e resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia. Visa ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria um fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005, p. 36).

Na sociedade capitalista, a escola profissional significa, correntemente, uma escola de categoria inferior destinada aos jovens desprovidos de recursos, corroborando a diferenciação social (MACHADO, 1991). De modo contrário, na escola do trabalho socialista, os conhecimentos técnicos e práticos têm um nível de compreensão intelectual que visa a promover as condições para a supressão dos mecanismos reprodutores da desigualdade cultural e social. Essa escola, segundo a autora, teria por objetivo ser mais que um vínculo de difusão dos novos princípios sociais. Ela se caracterizaria “[...] como uma influência organizada do proletariado sobre as demais classes, com o intuito de criar as novas gerações,

capazes de promover o prosseguimento da revolução até a completa transformação da sociedade” (MACHADO, 1991, p. 152).

A escola politécnica não é aquela “[...] onde se estudam muitos ofícios, mas onde se ensina às crianças a compreender a essência dos processos de trabalho, a substância da atividade laboriosa do povo e as condições de êxito no trabalho. É uma escola onde as crianças aprendem a medir a extensão de suas faculdades” (MACHADO, 1991, p.156).

Nesse sentido, o ensino politécnico é aquele destinado a desenvolver uma cultura geral do trabalho, o que pressupõe a compreensão da produção em seu conjunto, o conhecimento da direção em que se desenvolvem a técnica e as mudanças tecnológicas e de atividade. Além disso, “[...] a cultura geral do trabalho envolve a compreensão não só da organização de um trabalho particular, como o da fábrica, mas a organização do trabalho em geral referente a todo o conjunto da sociedade” (MACHADO, 1991, p. 156).

No plano pedagógico, esta proposta de articulação entre o trabalho e o ensino pressupõe a integração de todas as disciplinas, saturando-as, ao máximo, com as questões e desafios concretos suscitados pela atividade laborativa. Essa forma de integração tem por objetivo, no seu limite, quebrar os bloqueios artificiais que transformam cada uma das disciplinas em compartimentos específicos, obstaculizando a própria integração da ciência. Pressupõe perguntar como se articula a educação para o trabalho com o ensino das demais matérias, o que permite descobrir se se trata de formação politécnica ou de uma pequena atividade artesanal ou, ainda, da simples manipulação desprovida de objetivo, de um instrumento qualquer. A formação politécnica deve penetrar todas as matérias e deve traduzir-se na escolha do ensino tanto da Física como da Química, tanto das Ciências Naturais como das Ciências Sociais. “É necessário articular mutuamente as distintas matérias; é necessário articulá-las com a atividade prática e em especial com a formação do trabalho. Só com esta articulação, a formação para o trabalho pode se revestir do caráter politécnico” (MACHADO, 1991, p.156).

Nesse sentido, a partir das ideias de Bloski, Machado compreende que as disciplinas do currículo tradicional devem passar por reestruturação, tendo em vista o ensino com base na realidade concreta. O aluno deve estudar o mundo e a vida e não disciplinas específicas, pois quem educa e forma é a vida. Por conseguinte, na escola, deve-se fazer ativamente presente a vida em sua plenitude. Mas a vida não pode dividir-se em distintas matérias. As grandes unidades da vida, como a economia e a vida social, não se oferecem aos educandos como se fossem “matérias”, senão como unidades, totalidades, temas ou complexos: “O ensino, no seu

sentido estrito, deve sempre partir do domínio da vida e não de um objeto” (MACHADO, 1991, p. 158). As ideias de Machado me levam a pensar na necessidade de problematizar e romper com o currículo sistematizado pela via de matrizes.

Assim, a escola politécnica visa a pôr o aluno em contato com a herança cultural e ser uma escola criadora, capaz de desenvolver sua personalidade e autonomia. Uma escola cujo objetivo básico é desenvolver o alicerce cultural sólido e durável, capaz de acompanhar o indivíduo pela sua vida, útil às suas atividades de trabalho e de vida, independentemente da especificidade exercida.

Concomitantemente ao furor das discussões, elaboradas por alguns intelectuais<sup>25</sup> brasileiros e internacionais influenciados pela tradição marxista e suas implicações na educação nos anos de 1989 e 1990, ocorre, no Congresso Nacional, o processo que culmina com criação de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996. Nessa época, já quase não há mais 2º grau profissionalizante no País, exceto nas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e em poucos sistemas estaduais de ensino. Importante colocar que, em 1994, a Lei nº 8.948 dispõe que as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais sejam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Mediante decreto específico de cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, os centros recebiam os recursos humanos e financeiros necessários para os seus funcionamentos.

A LDB de 1996 dispõe a Educação Profissional num capítulo separado da educação básica e buscou, em tese, superar os enfoques assistencialistas e o preconceito social contido nas primeiras leis relacionadas com a Educação Profissional do País. Contudo, essa LDB é ambígua e minimalista no que se refere ao Ensino Médio e à Educação Profissional. Ela estrutura a educação regular em dois níveis, a educação básica e a educação superior, mas coloca a Educação Profissional em outro capítulo constituído por três artigos.

Dois trechos explicitam o caráter minimalista e ambíguo dessa lei: o § 2º do art. 36, que estabelece que o Ensino Médio poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, e o art. 40, que coloca que a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Tais trechos evidenciam que quaisquer

---

<sup>25</sup> Machado (1991), Saviani (1989), Manacorda (1991), Cunha (1995), Enguita (1994), Franco (1991), Frigotto (1984), Kuenzer (1995) e Rodrigues (1998).

articulações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional são possíveis, assim como a completa desarticulação entre os dois. De acordo com Moura (2007, p. 9), essa redação não é inocente, nem desinteressada. Ao contrário, “[...] tem o fim de permitir a separação entre as duas ofertas, o que já era objeto de Projeto de Lei do executivo (PL 1603/96), que tramitava no Congresso Nacional antes da promulgação da LDB”. Segundo o autor, tal projeto de lei foi absorvido pelo Decreto nº 2.208/1997. Além dos aspectos citados, é preciso lembrar sempre que a dualidade também é reforçada pela condição de classe da população brasileira.

Em 1997, com o Decreto nº 2.208 e o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), inicia-se mais uma reforma na Educação Profissional. A fim de financiar a reforma – parte integrante do projeto de privatização do Estado em atendimento à política neoliberal –, “[...] o governo FHC negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), materializado por meio do PROEP” (MOURA, 2007, p. 9).

Nesse contexto, o Ensino Médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do Ensino Médio, passam a ser oferecidos de duas formas: concomitante e subsequente. Além disso, o decreto prevê o nível tecnológico que dá formação superior, tanto graduação como pós-graduação, a jovens e adultos. Quanto ao currículo, prevê que a Educação Profissional de nível técnico tenha organização curricular própria, independente do currículo do Ensino Médio. Assim sendo, essa modalidade de Educação Profissional será sempre concomitante ou posterior à conclusão do Ensino Médio, mas mantém, contudo, vínculo de complementaridade. Esse decreto reforçou a dicotomia entre o fazer e o pensar, uma vez que impediu a existência dos cursos de nível médio que tinham matriz curricular composta por disciplinas técnicas e de conteúdo geral. Dessa forma, longe de significar a construção de uma escola única, capaz de superar a dualidade da formação humana, o Ensino Médio e a Educação Profissional desencadeados a partir da década de 1990, reafirmaram o desinteresse pela formação humana.

Uma nova chance para a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional aconteceu pela via da publicação do Decreto nº 5.154/2004, incorporado à LDB nº 9.394/1996 por meio da Lei nº 11.741/2008. A discussão sobre as leis anteriores resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da Educação Profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004, houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Assim, retoma-se a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 42) sem formar profissionais em cursos técnicos específicos. De acordo com Ramos (2008), a educação politécnica é aquela que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade.

Nessa perspectiva, a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não só viria após a conclusão da educação básica de caráter politécnico. Entretanto, essa retomada produz reflexões importantes quanto à possibilidade material da implementação, hoje, da politecnia na educação básica brasileira, na perspectiva aqui mencionada.

Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnia ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto-sustentação muito antes dos 18 anos de idade (BRASIL, 2007, p. 23).

Nesse sentido, a tentativa de implementar a politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não poderiam se dar o luxo de esperar até os vinte anos ou mais para iniciar a trabalhar. Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável seria um tipo de Ensino Médio que garantisse a integralidade da educação básica, ou seja, que contemplasse o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também os objetivos adicionais de formação profissional numa visão da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contemplaria as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional exigida pela dura realidade socioeconômica do País. “O Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

Foi a partir dessa discussão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/2004. Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes por meio do Decreto nº 2.208/1997, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

O reestabelecimento dessa garantia por meio do Decreto nº 5.154/2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do Ensino Médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (RAMOS, 2008, p. 15).

O Decreto nº 5.154/2004 surge na realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do Ensino Médio, principalmente pela falta de vagas, de qualidade e espaços físicos adequados. Contudo, além de trazer os jovens excluídos para o contexto escolar, é necessário contribuir com a formação integral desses estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta).

Entretanto, esse tipo de oferta não é amplamente proporcionado à população, pois grande parte das escolas privadas concentram seus esforços em aprovar os estudantes nos vestibulares das universidades públicas, adotando uma concepção de educação equivocada, na qual se substitui o todo (formação integral) pela parte (aprovação no vestibular).

Por outro lado, embora haja escolas públicas de excelente qualidade, essa não é a regra geral. Grande parte dessas escolas, nas quais estudam os filhos da classe trabalhadora, tenta reproduzir o academicismo das escolas privadas, mas não conseguem fazê-lo por falta de condições materiais concretas. Desse modo, em geral, a formação proporcionada nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior. O mesmo ocorre com a Educação Profissional. As pesquisas que analisei na Revisão Bibliográfica, como as de Freitas (2008), apontam que a escola profissionalizante é incapaz de preparar os jovens para o mercado de trabalho pela falta de interesse pela formação técnica por parte dos jovens e também pelo aligeiramento da formação.



O Decreto nº 5.154/2004, no art. 4º, prevê que a Educação Profissional técnica de nível médio seja desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio. Porém, o § 1º desse artigo coloca que a articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio deve acontecer de forma *integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental. O curso deve ser planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno, ou de forma *concomitante*, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou que esteja cursando o Ensino Médio. O *concomitante* pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso e pode se efetivar na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis, ou em instituições de ensino distintas. Além disso, pode ocorrer de forma *subsequente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Como disse, esses aspectos revelam uma continuidade em algumas das ações propostas pelo Decreto nº 2.208, 1997.

Sobre os cursos *concomitantes* (externos), percebo, na minha vivência de sala de aula, que não existe nenhuma interação entre os professores dessas instituições. Os alunos frequentam o Ensino Médio em uma escola e o técnico em outra. Isso cria uma fragmentação ainda maior dos conteúdos ensinados. Como os professores e as instituições não dialogam, o ensino fica fragmentado e a integração entre as disciplinas permanece inatingível. Esse aspecto constitui-se como um dos grandes desafios da Educação Profissional: a busca pela superação das dicotomias que estão ligadas à Educação Profissional.

Outro documento importante que aborda o Ensino Médio Integrado é o Parecer CNE/CEB nº 39/2004.<sup>26</sup> Tal documento trata da Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 e coloca que a Educação Profissional não está no lugar do Ensino Médio, mas é uma possibilidade para o aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior. É também uma oportunidade para o trabalhador em geral jovem ou adulto que será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

O Parecer aponta como palavra-chave a *Articulação*, vista como uma nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Alerta que é preciso oportunizar uma carga horária mínima de 800 horas por ano para o Ensino Médio. Além

---

<sup>26</sup> Ciavatta (2005) alerta que, apesar dos avanços, o Parecer nº 39/2004 mantém o espírito do Decreto nº 2.208/1997, pois conserva os conceitos dos documentos do governo Fernando Henrique Cardoso como competências para o mercado.

disso, o Ensino Médio Integrado necessita ser visto como um curso único, nos termos de um projeto pedagógico que ofereça e garanta os componentes curriculares simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso.

Nesse sentido, o Ensino Médio é a sustentação indispensável para a Educação Integrada dos jovens, com um tratamento curricular integrado que garanta isso tudo de forma sincrônica. Portanto, a carga horária de três a quatro anos não é a somatória de dois cursos distintos entre conhecimentos e suas aplicações, numa dicotomia entre teoria e prática. O curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, realizado na forma integrada com o Ensino Médio, deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia até o último. Todos os componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Nesse sentido, os planos de curso devem ser aprovados pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino e a organização curricular sistematizada em disciplinas, projetos ou núcleos temáticos.

Para Ciavatta (2005, p. 84), é preciso buscar as origens do termo *integrar* a partir das ideias de Gramsci, com um

[...] sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...] queremos que a educação geral se torne inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Segundo o Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), o sentido de integração expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, e visa à formação omnilateral dos sujeitos.

Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, p. 40-41).

Para Manacorda (1991), em frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado de uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade. A omnilateralidade refere-se a um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. Segundo esse autor, Marx nos *Manuscritos* de 1844, utiliza pela primeira vez a expressão omnilateral quando diz que “[...] o homem se apropria de uma maneira omnilateral do seu ser omnilateral, portanto como ser total” (MARX, 2004, p. 108). Nesse sentido, omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. A divisão do trabalho é reforçada pela escola. Ela também é causadora da unilateralidade, pois não abrange, muitas vezes, a problemática da interação entre a escola e a sociedade.

Segundo Manacorda (1991), o homem omnilateral é educado com doutrinas não ociosas, com ocupações não estúpidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido. Ele é resultado de um processo histórico de autocriação. É o ser que se apropria de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes, interiorizando-as para, a seguir, exteriorizá-las por meio de suas faculdades criativas.

A partir dessas bases, Ramos (2005) aponta ser necessário criar um projeto de Ensino Médio que tenha como eixo o trabalho, a ciência e a cultura. Um projeto que garanta ao jovem o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação crítica integrada à sua sociedade política. Essa formação supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005), com a compreensão de que os homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos.

Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento (BRASIL, 2007, p. 42).

O princípio é de que o trabalho é mediação entre o homem e o objeto a ser investigado/conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que

confere significado a uma escola que se diz como ativa e criadora. “Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão” (RAMOS, 2005, p. 119).

Ciavatta (2005) alerta que, apenas ao focar o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, como atividade criadora. Porém, de modo contrário, na sociedade atual, o trabalho pode ser penoso, capaz de alienar o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria.

Ligado a isso, faz-se necessário considerar que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações: “[...] a possibilidade de conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos” (RAMOS, 2005, p. 119). Desse modo, a totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato, ou conjunto de fatos, pode ser compreendido pela determinação das relações que os constituem.

Ramos (2005) considera necessário integrar todas as dimensões da vida no processo educativo, pois o trabalho, a ciência e a cultura são categorias indissociáveis da formação humana. Essa concepção de trabalho associa-se à concepção de **ciência**, pois relaciona-se com conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (RAMOS, 2005). Portanto, a ciência conforma conceitos e métodos que são transmitidos para diferentes gerações, e, ao mesmo tempo, podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

De acordo com o Documento-Base citado anteriormente (BRASIL, 2007), o conhecimento é uma produção do pensamento pela qual se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade.

Aprender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos

leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são ‘arrancadas’ de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constituiu em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si (BRASIL, 2007, p. 43).

Como exemplo, o referido documento traz a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como os fenômenos naturais que sempre existiram, mas que não se constituíram como conhecimento enquanto o ser humano não se apropriou desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializassem o avanço das forças produtivas.

A outra dimensão da vida que precisa integrar o processo educativo é a **cultura**. Segundo Ramos (2005), a cultura deve ser entendida como diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto a estética de uma sociedade. Assim se pode compreender que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento em uma sociedade. Nesse sentido, é possível pensar que o aprendizado da arte integra a Educação Estética dos sujeitos e essa educação pode ocorrer no espaço escolar (e muitas vezes ocorre) como estou apontando desde as páginas iniciais deste estudo.

O Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007, p. 44-45) ajuda a compreender isso quando afirma que

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas.

Portanto, o trabalho educativo desenvolvido na escola necessita, de acordo com Gramsci (1968), buscar o equilíbrio entre a capacidade de operar manualmente (técnica e industrialmente) e a capacidade de pensar e de operar intelectualmente, e deve formar homens omnilaterais, que possam se inserir nas atividades sociais após terem sido elevados a certo grau de maturidade de criação intelectual e prática. Nesse sentido, a escola precisa integrar as funções e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual e deve se

apresentar como escola da cultura e trabalho, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa, ou seja, com estreita relação com a vida coletiva.

Outro documento oficial que regulamenta essa discussão é o Parecer nº 11/2012, que precede as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De acordo com esse documento, “[...] a organização curricular deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar, que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear” (BRASIL, 2012, p. 47). Portanto, o parecer propõe que se rompa com o currículo escolar descontextualizado, distante do mundo experiencial de seus estudantes.

Na forma da lei das Diretrizes, os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio são, dentre outros:

- a) relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à **formação integral** do estudante;
- b) respeito aos **valores estéticos**, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- c) **trabalho como princípio educativo**, com sua integração com a ciência, a tecnologia e a **cultura** como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- d) **indissociabilidade entre educação e prática social**, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- e) **indissociabilidade entre teoria e prática** no processo de ensino-aprendizagem;
- f) **interdisciplinaridade** assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- g) contextualização, flexibilidade e **interdisciplinaridade** na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas.

Esses princípios mostram-se em consonância com as ideias pelo coletivo de autores (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2005, MANACORDA, 1991; GRAMSCI, 1968) citados. Contudo, percebo que temos um longo caminho para traçar no que se refere à implementação de tais princípios. Isso porque o que mais acontece nos *campi* em que eu atuo é um trabalho

pedagógico fragmentado, pouco elaborado e muito distante da realidade do aluno e, principalmente, voltado para os aspectos quantitativos implicados em avaliações que reforçam a repetição mecânica de conteúdos unilaterais.

Os *campi* em que trabalho se inserem, de um modo geral, na escola tradicional e trabalham com as disciplinas escolares de forma isolada, sem propiciar a construção e a compreensão de nexos que permitam sua relação com a realidade. De forma contrária ao que vem acontecendo, o parecer defende o procedimento interdisciplinar a partir de componentes curriculares compostos de modo integrado, voltados para a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a interdisciplinaridade extrapola a justaposição de componentes curriculares, “[...] abrindo-se para a possibilidade de relacioná-los em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, para dar conta do desenvolvimento de saberes que os conduzem ao desenvolvimento do perfil profissional de conclusão planejado para o curso” (BRASIL, 2012, p. 48).

Outro ponto importante abordado no parecer é a necessidade de os planos de curso estarem em consonância com o contexto no qual a instituição educacional está inserida, com a realidade do estudante e do mundo do trabalho. “Essa contextualização é de fundamental importância para o próprio processo de aprendizagem, integrando efetivamente a teoria à vivência da prática profissional” (BRASIL, 2012, p. 48). Além disso, salienta a necessidade de se adotar metodologias que permitam diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicos em ambientes especiais, como laboratórios, oficinas, ateliês e visitas técnicas que podem propiciar a integração entre os conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio cada vez mais complexos e criativos.

Quanto ao conhecimento dos professores que trabalham no Ifes, sobre os aspectos legais relacionados com o Ensino Médio Integrado, cabe colocar que, nas enquetes que realizei com os docentes de Arte, Língua Portuguesa e História, obtive respostas que apontam a necessidade de se ampliar essas discussões nos *campi* do nosso Estado. Tais discussões precisam aprofundar o assunto e compartilhar ações que estão sendo desenvolvidas com a intenção de integrar o ensino técnico ao propedêutico. As respostas dadas referem-se a seguinte questão: O Decreto nº 5.154/2004, incorporado à LDB nº 9.394/1996 por meio da Lei nº 11.741/2008, reapresenta, sob nova perspectiva, a aproximação entre a formação técnica e a propedêutica. Como você avalia a prática, no *campus* em que você atua, dessas medidas legais?

No campus em que atuo, o ensino integrado não é efetivamente ‘integrado’ como a legislação determina. As disciplinas de núcleo comum (incluímos aí a disciplina de Arte) são um paradigma distinto aos conteúdos de formação técnica. Não que considere um campo ou outro mais importante (todos são, levando-se em conta os objetivos da Educação Profissional), mas, dentro da história da própria Educação Profissional em nosso Estado, as ‘matérias’ técnicas têm especial destaque na composição dos currículos praticados. A consequência disto é o surgimento de fronteiras, às vezes bem visíveis, outras vezes invisíveis, entre os campos de conhecimento que deveriam dialogar entre si (RICARDO RAMOS COSTA, professor de Arte do campus Linhares).

Em meu contexto educacional, o Ifes Guarapari, tal aproximação ainda se manifesta a partir de iniciativas isoladas, ou seja, não existe uma linguagem comum ou projeto coletivo do *campus* para que as áreas técnica e propedêutica busquem um diálogo constante (LETÍCIA QUEIROZ CARVALHO, professora de Português do *campus* Guarapari).

No Ifes os professores foram orientados para que as suas disciplinas fossem ministradas adaptando-se aos cursos correspondentes. Assim, algumas mudanças nos planos de curso foram feitas, apesar de não ter ciência completa da abrangência e necessidade dessas mudanças. A disciplina Arte não sofreu alteração significativa em sua estrutura, por acreditar que a sua proposta tem um objetivo comum às diferentes áreas. É evidente que, no caso dos cursos de Edificações e Administração, pode-se ater às singularidades de cada área. No curso de Administração o professor de Arte pode aprofundar o tema *Marketing* e propaganda e, no outro, o desenho de perspectiva. Acredito ser possível essa distinção de planejamento, mas ainda é cedo para colher resultados contundentes que avalizem a necessidade da lei (SÉRGIO CALIMAN, professor de Arte do *campus* Colatina).

Existe algumas iniciativas de aproximação. Sinto que ainda temos um caminho a percorrer. Mas sou uma pessoa otimista (MARIA JOSÉ DE SOUZA CORREA, professora de Arte do *campus* Venda Nova do Imigrante).

Como todos os outros campi, acho que o de Vitória tem procurado se adaptar a essa medida. Não é fácil e envolve tempo. Assim, há práticas já aplicadas e outras ainda defasadas, com relação a isso (JOSÉ CÂNDIDO, professor de História do campus Vitória).

Não tenho conhecimento desta lei, portanto não me sinto capaz de fazer esta avaliação (Érika Sabino de Macêdo, professora contratada de Arte do campus Vitória).

Todas as respostas confirmam a necessidade de iniciar, o quanto antes, essas discussões e estudos nos *campi* do Instituto Federal do Espírito, sobre o Ensino Médio Integrado, bem como em outros espaços educativos que oferecem essa modalidade de ensino. Além disso, as pesquisas que analisei, na Revisão Bibliográfica, também apontam a necessidade de se criar propostas práticas que dialoguem com a teoria que abarca essa área de estudo.



Outro ponto que questionei aos professores que participaram desta pesquisa refere-se ao espaço da Educação Estética no Ensino Médio Integrado. A pergunta lançada foi: A estética é parte da formação intelectual humana e remete à elaboração de conhecimentos por meio dos sentidos, à percepção totalizante. Qual o lugar que a Educação Estética ocupa na estrutura curricular do Ifes, na sua avaliação? Seguem as respostas dadas pelos docentes:

Embora todos os discursos gestores e educadores defendam a importância da arte na formação de nossos jovens, na prática isso não ocorre. A Educação Estética não é privilégio do ensino de Arte (porém esta disciplina tem os conteúdos, as metodologias, as estratégias mais significativas para se propor uma Educação Estética), outras disciplinas também podem desenvolver este tipo de formação. Porém, a Educação Estética não tem ganhado espaço na estrutura curricular, ficando relegada, isolada nas aulas de Artes e, arrisco dizer, nas aulas de Língua Portuguesa. A Educação Estética tem pouca importância na estrutura curricular do Ifes (RICARDO RAMOS COSTA, professor de Arte do *campus* Linhares).

Um lugar com pouco destaque, se levarmos em conta a importância da Educação Estética na formação integral dos alunos, independente da área pela qual optem em se especializar (LETÍCIA QUEIROZ CARVALHO, professora de Português do *campus* Guarapari).

A Educação Estética no Ifes tem sido vista como um apêndice na formação geral dos seus alunos. É uma área considerada periférica com carga horária pequena, talvez a menor da estrutura curricular dessa escola. Existe um esforço para dinamizar essa carência no Ifes, através da criação de um Núcleo de Arte e Cultura, com a participação de professores, funcionários e alunos. É uma iniciativa importante para dar ao aluno chance de participação efetiva em eventos culturais, que antes, muitas vezes, ficavam no plano teórico (SÉRGIO CALIMAN, professor de Arte do *campus* Colatina).

Acredito que, por uma questão cultural, a Educação Estética ainda não ocupa o lugar de destaque, se comparada com as áreas mais técnicas e de exatas. Porém, entendo que o currículo não é algo pronto e acabado; o currículo é orientado pela dinâmica das relações e, como existe hoje no *campus* em favor de uma Educação Estética acredito que ela possa vir a estar em pé de igualdade com as outras áreas de conhecimento (MARIA JOSÉ DE SOUZA CORREA, professora de Arte do *campus* Venda Nova do Imigrante).

Da mesma maneira como vejo as práticas abordadas na primeira pergunta. Há medidas boas e medidas ainda por serem tomadas (JOSÉ CÂNDIDO, professor de História do *campus* Vitória).

Na minha rápida experiência no Ifes – Vitória, pude observar que a Educação Estética ocupa um lugar importante na instituição. Se analisarmos a estrutura do instituto, já temos algumas pistas: um teatro, uma sala de música e uma sala de artes. As ações efetivas nesse sentido também são importantes: uma orquestra e dois corais que contam com a participação de alunos e professores. Estes três grupos musicais fazem apresentações constantes dentro e fora da instituição. Os eventos organizados por eles são sempre com plateia lotada e os professores (principalmente do turno da noite), quando solicitados, liberam os alunos das aulas para que eles possam comparecer aos eventos. A instituição também contava com um grupo de teatro formado por alunos, mas que atualmente não existe mais. Com relação a este grupo, aponto um aspecto negativo da instituição. A falta de incentivo

e o uso indevido do teatro, que é desviado de suas funções educativas e artísticas para fins comerciais pode ter sido a causa do desaparecimento do grupo (ÉRIKA SABINO DE MACÊDO, professora contratada de Arte do *campus* Vitória).

As respostas dadas corroboram a ideia de que a Educação Estética tem pouco espaço no currículo tecnicista que insiste em vigorar, apesar de um incentivo contrário proposto pelas leis. Apontam também que algumas iniciativas vêm sendo implementadas, por exemplo, a criação do Núcleo de Arte e Cultura (NAC) – programa de incentivo ao desenvolvimento de projetos e ações voltados para o ensino da arte e democratização da cultura. Esse programa integra as ações implementadas pelo Plano Nacional de Cultura. Contudo, poucas ações estão sendo desenvolvidas nessa área, exceto no *campus* Vitória, tendo em vista também que a presença do profissional de arte nos outros *campi* do Ifes é uma novidade. Isso porque muitos *campi* são novos e os professores recém-efetivados.

As respostas as duas questões me ajudam a pensar que, se pretendemos implementar em nossas escolas de Ensino Médio Profissional uma educação integral que contemple todas as dimensões e produções humanas, cabe também propor ações que contribuam com a Educação Estética dos jovens. Como disse, a Educação Estética é um dos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, implica desenvolver valores estéticos que contribuam com o desenvolvimento do jovem em sua vida social e em sua profissão.

Assim, é possível pensar que a arte pode contribuir com a educação dos sentidos humanos. O ensino da arte não é o único responsável pela Educação Estética, como bem apontou o professor Ricardo Ramos Costa. Contudo, a arte é produto do trabalho humano e por isso precisa ser apropriada (junto com as outras dimensões) por todos os sujeitos, no que chamamos de uma educação integral. Além disso, é possível considerar que as imagens artísticas podem ser as mediadoras de um conhecimento sensível, um conhecimento pouco evidenciado na escola tecnicista.

#### 4.2 APONTAMENTOS DE LEITURA SOBRE A ESTÉTICA

No dia a dia, em diferentes contextos, é muito comum ouvir falar sobre estética, como ocorre nos letreiros dos salões de beleza: Instituto de Estética; nos encartes promocionais: Estética Corporal, Estética Facial etc. Ambas as expressões se relacionam com a beleza física

e abrangem um bom corte de cabelo, uma maquiagem “da moda” ou cuidados mais intensos com o corpo, como ginástica, massagens, tratamentos com cremes e cirurgias plásticas.

No campo da História da Arte, encontramos expressões como: estética renascentista, estética realista, estética modernista etc. Nesse sentido, a palavra “estética” designa um conjunto de características formais que a arte assume em determinado período.

Para a filosofia, estética relaciona-se com o estudo do belo e do sentimento que esse suscita nos homens. A estética aparece ligada à noção de beleza e por isso a arte tem lugar privilegiado nessa reflexão, pois, durante muito tempo, ela teve como função exprimir a beleza de modo sensível.

Etimologicamente, a palavra *estética* origina-se do grego, *aisthesis*, com o significado de “faculdade do sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”, reafirmando a ligação da estética com a arte. Assim, o objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento e à percepção. Segundo Santaella (1994), a raiz *aisth*, do verbo *aisthanomai*, quer dizer sentir com os sentidos, ou seja, com a rede de percepções físicas.

As questões relativas à estética, no Ocidente, tiveram sua origem no mundo grego a partir do pensamento de Platão (428-348). No diálogo de Filebo, Platão define *aisthesis* como uma excitação (*pathos*) da alma e do corpo, que leva ao conhecimento do mundo sensível. Já Aristóteles (1992) situa a *aisthesis* entre os cinco poderes ou faculdades da alma, caracterizando-a como aquela função encarregada de permitir ao ser humano formar, a partir dos objetos do mundo, uma imagem mental icônica desses objetos que refletisse, de modo transformado, o conhecimento abstrato.

Para o Dicionário Básico de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2008), *estética* é um dos ramos tradicionais da filosofia. O termo foi criado por Alexander Von Baumgarten, no século XVIII, para designar o estudo da sensação, “a ciência do belo”, e referia-se à empiria do gosto subjetivo, àquilo que agrada aos sentidos, com fins à elaboração de uma ontologia do belo.

Terry Eagleton (1993) destaca que a estética nasceu como um discurso sobre o corpo. “Em sua formulação original, pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten, o termo não se refere primeiramente à arte, mas com o grego *aisthesis*, a toda a região de percepção e sensação humanas, em contraste com o domínio mais rarefeito do pensamento conceitual” (EAGLETON, 1993, p. 17).

No ano de 1735, Baumgarten publicou *Reflexões filosóficas sobre algumas questões pertinentes à poesia* e, nesse artigo, pela primeira vez, empregou a palavra “estética”, definindo-a como a *ciência da percepção geral*. Ele acreditava que o campo da lógica deveria ser ampliado por uma estética que incluiria a coisa cognoscível sensitivamente. Em sua obra posterior, *Aisthetica* (1750), essa ciência da percepção foi tomada como sinônimo de conhecimento pelos sentidos e partia da ideia de que existe uma *estética natural*, como uma capacidade inata que o ser humano possui para o pensamento belo, e também uma *estética adquirida*, que pode acontecer por meio do ensino ou da prática.

Nesse sentido, a estética surge do reconhecimento de que o mundo da percepção e da experiência não pode ser simplesmente derivado de leis universais abstratas, mas requer do seu discurso mais inferior uma lógica interna. A estética “[...] nasceu como uma mulher, subordinada ao homem, mas com suas próprias tarefas humildes e necessárias a cumprir” (EAGLETON, 1993, p.19).

O surgimento da estética relaciona-se também com a busca pela ascensão da burguesia em frente à aristocracia feudal, por uma ordem universal de sujeitos livres, iguais e autônomos. Por isso, era preciso pensar em um tipo inteiramente novo de sujeito, um sujeito que, assim como a obra de arte, “[...] descobre a lei na profundidade de sua própria identidade livre, e não em algum poder externo opressivo” (EAGLETON, 1993, p. 21).

Nesse contexto, coloca-se um novo desafio ideológico à ordem dominante. Isso produz novas dimensões do sentimento para além dos limites propostos pelo Absolutismo. Para que o poder fosse legitimado e conquistado pela burguesia, ocorreu um processo profundo de emancipação política em que a liberdade e a compaixão, a imaginação e o corpo foram ouvidos no interior do discurso de um racionalismo repressivo.

Baumgarten concebia a estética como equivalente sensual da lógica, pois estava para a sensorialidade, conhecimento tido como inferior, do mesmo modo que a lógica estava para o pensamento, conhecimento superior. É a partir de Baumgarten que essa área se tornou uma disciplina autônoma e culminou na *Educação Estética*, que teve início com os estudos de Schiller.

Friedrich Schiller, assim como Imanuel Kant,<sup>27</sup> insere-se no contexto Iluminista, marcado pela conscientização histórica, resultado do esforço de um pequeno grupo de literatos, escritores, críticos e filósofos. Vários episódios que ocorreram durante a Revolução Francesa, entre eles a execução do rei Luis XVI, deixaram Schiller decepcionado e o levaram a concluir que o Iluminismo não bastava para aperfeiçoar as relações políticas. Caberia somente à arte, inserida em um século indigno e bárbaro, o papel de purificar a humanidade.

Para Schiller a arte é o impulso mais eficaz do ser humano, o meio mais efetivo de autorrealização humana e, por conseguinte, a Educação Estética deveria fomentar uma revolução total da maneira de sentir, tornando-se a base da construção de uma verdadeira liberdade humana.

Schiller (2002) tentou superar o seu mestre, Kant, no tratado *A Educação Estética do homem numa série de cartas*. Nas cartas, ele diagnostica as questões centrais de sua época: a alienação, o isolamento, a divisão do trabalho, a consequente fragmentação do indivíduo, o Estado moderno e o desenvolvimento científico e cultural. Para ele, somente a formação da sensibilidade seria capaz de tirar os homens da condição da barbárie. Nesse sentido, considera o artista como o indivíduo capaz de se resguardar de “corrupções de sua época”.

A ideia de Schiller era criar cidadãos que colaborassem com a liberdade política e civil. Para ele, a Educação Estética era a tarefa suprema do homem e, embora factível, não poderia ser inteiramente realizada, pois a humanidade jamais seria plenamente emancipada. Porém, acreditava que o indivíduo que se cultivasse e se enobrecesse moralmente não renunciaria à esperança de um dia vir a ser livre. Nesse sentido, educar e ser educado esteticamente significaria educar e ser educado pela soberania da imaginação.

De acordo com Schiller, a imaginação é a faculdade máxima na esfera estética, assim como o entendimento é a faculdade maior na esfera teórica e a razão na esfera prática. Este foi

---

<sup>27</sup> Para Kant, o homem, em sua busca pelo conhecimento de mundo, precisa procurar também a harmonia com o mundo, pois, para haver conhecimento, é preciso que as nossas faculdades se ajustem à realidade material. É a contemplação desta forma pura de cognição, a harmonia com o mundo, que vem a ser estética. O filósofo acredita que existem duas fontes do conhecimento humano: a sensibilidade e o entendimento. Por meio da primeira, os objetos nos são dados; pela segunda, são pensados. Só pela conjugação desses dois elementos é possível a experiência do real. Portanto, para Kant, não somos capazes de conhecer as coisas como elas são em si, só conhecemos realmente o mundo dos fenômenos, da experiência, dos objetos enquanto se relacionam conosco, sujeitos, e não com a realidade em si, tal qual ela é, independentemente de qualquer relação com o conhecimento, pois o mundo dos fenômenos só existe na medida em que participamos dele. A obra de Arte para Kant é desinteressada, universalmente reconhecida por um sentimento ao mesmo tempo individual e coletivo. Contudo, as exigências kantianas ficam difíceis de serem cumpridas no século XXI, pois, neste momento, já não se pode mais conceber os juízos estéticos como puros e desinteressados; eles são, na maior parte das vezes, ditados por interesses mercadológicos. Na contemporaneidade, a arte cada vez mais servirá aos interesses múltiplos, como a busca desenfreada pelo lucro, a espetacularização e a diversão.

um dos maiores méritos de Schiller: tentar mostrar como essas faculdades remetem umas às outras no interior das diferentes esferas e como tais esferas se articulam num todo.

Outro conceito importante criado por Schiller foi o de *Estado Estético*, em que todos são cidadãos livres e têm os mesmos direitos que os nobres. Para Kestler (2006), o *Estado Estético* seria um estado de pura potencialidade, regido pelo jogo e pela liberdade, que reconcilia os polos opostos da natureza e do espírito, da razão e da sensibilidade e instituem a totalidade como completude da existência humana.

No final do século XIX, a partir das ideias schillerianas, Marx critica o capitalismo industrial, as capacidades atrofiadas, os poderes dissociados e a totalidade da natureza humana arruinada. Ele inverteu Schiller ao apreender a liberdade humana como uma questão da realização dos sentidos e não como uma liberação deles. Porém, herda o ideal estético schilleriano que concebe o desenvolvimento integral das capacidades humanas como um fim em si mesmo (EAGLETON, 1993).

Contudo, não há, nos escritos de Marx, uma teoria sistemática da arte, embora tenha manifestado, durante toda sua vida intelectual, um grande interesse pela estética e pelas artes. Os vários e curtos trechos em que tratou dessas questões constituíram a base da estética marxiana. Tendo isso em vista, busquei entender as ideias de Marx sobre a estética, sabendo que, na tradição marxista, existem outros estudos que partem dos de Marx, mas que caminham por diferentes direções.

Para Marx, o objetivo da vida é a felicidade ou o bem-estar. A sua obra é uma investigação extensiva sobre as condições materiais necessárias para realizar esse objetivo. Ele nasceu em 1818 e foi um estudioso que exerceu grande influência sobre o pensamento filosófico, social e histórico da humanidade. A publicação tardia de vários de seus escritos promoveu a oportunidade também tardia do conhecimento da sua obra. Além disso, muitas de suas ideias foram obscurecidas pelas tentativas de adaptar o seu significado às circunstâncias políticas variadas.

Marx, alemão nascido de família de classe média, estudou na Universidade de Berlim, onde conheceu o pensamento hegeliano. Participou ativamente do movimento dos jovens hegelianos e produziu críticas severas ao Cristianismo. Foi trabalhar em um jornal liberal e escreveu incisivos artigos sobre as questões econômicas de sua época, o que implicou o fechamento do jornal pelo governo. Após o fechamento do jornal, Marx foi para Paris e, com

um grupo de trabalhadores alemães, dirigiu uma revista que pretendia ser a ponte entre o nascente socialismo e as ideias dos hegelianos radicais alemães.

Durante os primeiros meses de permanência em Paris, começou a registrar suas ideias e novas concepções escrevendo os *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, que permaneceram inéditos até 1930. Os *Manuscritos* esboçavam uma concepção humanista do comunismo, um comunismo que tinha como objetivo final a existência humana. Nessa ocasião, Marx, influenciado pela filosofia de Feuerbach, baseava-se no contraste entre a natureza alienada do trabalho no capitalismo e uma nova sociedade comunista na qual os seres humanos desenvolveriam livremente sua natureza em produção cooperativa.

Com os *Manuscritos*, Marx tenta decifrar a sociedade civil de ordem burguesa. Ele cria uma teoria da ordem burguesa. Essa teoria seria uma reconstrução no plano das ideias, uma reprodução ideal do movimento do objeto, pois, para ele, nada passa pela cabeça sem ter acontecido na prática, ou seja, ele concebe o fenômeno como o ponto de partida do conhecimento.

Para Marx, o sujeito que pesquisa reconstrói o movimento do objeto. Ele tem que estar aberto para recolher, apreender o objeto. Considera que o pesquisador é o sujeito capaz de se apropriar de uma bagagem cultural para desvendar as formas fenomênicas. A partir dessa perspectiva, Marx empenhou-se em estudar a sociedade burguesa na perspectiva de subsidiar a luta operária. Para tanto, mergulha nas leituras sobre os economistas políticos, como Ricardo e Smith, e cria os *Manuscritos*, tidos como uma obra de transição, em que, pela primeira vez, Marx confronta as suas concepções teórico-filosóficas com a reflexão própria dos economistas políticos.

Os *Manuscritos* não foram redigidos para publicação, mas criados como material de estudo. Eles são um texto de transição em que Marx desenvolve um conjunto de determinações que serão recorrentes em sua obra, um texto radical, entendendo que ser radical implica tomar as coisas pela raiz.

Para Marx, a raiz do homem seria o próprio homem, pois o homem é uma constante tensão entre a sua genericidade humana, entre o seu ser genérico e a sua singularidade. O que é próprio do ser humano é existir como ser singular. Essa singularidade imediata que nos constitui é insuprimível; ela se transcende e se resolve na genericidade humana.

Marx considera que o homem é constituído de toda a sua referencialidade cultural, pois é o horizonte cultural que o transcende e do qual ele é portador. O homem só se expressa

singular e genericamente na medida em que é um ser objetivo. É aquele que só se mantém enquanto tal na medida em que se objetiva. A objetivação é a condição da existência humana. Ela se dá por meio de formas pouco perenes como o gesto, o riso, o movimento, a fala cotidiana, mas também por meio de formas mais privilegiadas, como a Ciência, a Arte, a Literatura etc. Esse conjunto de objetivações, que é o acervo da humanidade, deve ser apropriado pelos indivíduos, precisa ser subjetivado pelos indivíduos. Porém, o objeto produzido só se torna uma objetivação da humanidade quando o homem não se perde mais nele, ou seja, o objeto só existe para o sujeito na medida em que o sujeito desenvolveu a faculdade necessária à apreensão do objeto.

O homem rico, para Marx, não é aquele que TEM; é aquele que É, pois o domínio da humanidade é o domínio do SER e não o domínio do TER. O homem rico é aquele que consegue subjetivar uma riqueza de objetivações. Para Marx, só é possível ser rico interiormente se se puder interiorizar a riqueza de objetivações da humanidade. Assim, a verdadeira riqueza é a elaboração das possibilidades criativas humanas, sem qualquer pressuposto além do desenvolvimento histórico anterior. Portanto, o desenvolvimento de todos os poderes humanos é um fim em si mesmo, e não algo medido por um padrão predeterminado. Só o acesso às objetivações permite a subjetivação. Marx pensa no indivíduo socialmente constituído e, portanto, socialmente rico. Ninguém nasce rico ou pobre; é a sociedade que nos torna rico ou não. É o sistema de objetivações que faz emergir e desenvolver o ser social. A humanidade vem se desenvolvendo na medida em que desenvolve seus sistemas de objetivações.<sup>28</sup> Sobre isso Marx pontua:

Vê-se como, em vez da riqueza e da miséria da economia política existe o homem rico e a necessidade humana rica. O homem rico é ao mesmo tempo aquele que tem necessidade de uma totalidade de manifestações humanas da vida. O homem para quem a sua própria realização existe como uma necessidade interior, como uma carência (MARX; ENGELS, 1986, p. 26).

Para Marx, a objetivação elementar que constitui o ser social é o trabalho. Ao conjunto dessas objetivações estaria preservado o conceito de práxis. Ele considera que o ser humano é prático e social. Esse caráter do homem é exemplificado paradigmaticamente pelo trabalho, objetivação privilegiada que garante a condição humana. O trabalho é a condição eterna do

---

<sup>28</sup> Contudo, nem sempre as potencialidades criativas humanas são eficazes em termos de bem-estar. Isso se deve ao fato de que algumas capacidades humanas podem ser destrutivas, como a construção de campos de concentração que também foi uma realização dos poderes humanos (EAGLETON, 1993).



homem, integra a sua essência, ou seja, é o conjunto de atributos, qualidades que o ser humano, ao longo da sua trajetória na terra, conseguiu realizar.

O trabalho é a condição necessária para o aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos. O trabalho é uma atividade consciente por meio do qual o homem transforma e humaniza a matéria. Foi por intermédio do trabalho que surgiu a criação artística. A arte nasce, no paleolítico superior, a partir do trabalho, “[...] recolhendo frutos da vitória do homem pré-histórico sobre a matéria, para assim elevar o humano – mediante esta nova atividade que hoje chamamos artística – a um outro nível” (VÁZQUEZ, 1968, p. 73). Nesse sentido, para que pudessem surgir os primeiros objetos artísticos, foi preciso que o homem afirmasse, pelo trabalho, um domínio cada vez maior sobre a matéria. O progresso ocorreu devido à fabricação de instrumentos que, ao se sofisticarem, possibilitaram a elevação do domínio do homem sobre a matéria, o que permitiu a ampliação das fronteiras da humanização e da natureza.

O aperfeiçoamento sucessivo da forma do objeto tinha de conduzir a uma bifurcação do interesse do homem pré-histórico pelo produto de seu interesse por sua utilidade material, prática (pela maior ou menor capacidade do objeto satisfazer uma necessidade humana determinada), e interesse por sua utilidade espiritual (como testemunho objetivo da capacidade criadora do homem ou realidade humana objetivada). Quando esse segundo interesse predomina sobre o primeiro, a forma do objeto é apreciada, sobretudo, por sua correspondência com o conteúdo humano, não por sua correspondência com o conteúdo humano, não por sua adequação a uma finalidade prática. O produto adquire assim um valor que supera o meramente utilitário, e, na medida em que é contemplado apenas por este ângulo e se capta seu novo valor, suscita no homem o prazer que hoje chamamos estético (VÁZQUEZ, 1968, p. 76).

Nesse momento, ao objeto é dado valor para além da sua utilidade. Leva-se em conta agora o objeto que materializa o potencial criador do homem.

O sentido estético aparece quando a sensibilidade humana se enriqueceu a tal ponto que o objeto é, primária e essencialmente, realidade humana, realidade das forças essenciais humanas. As qualidades dos objetos são percebidas como qualidades estéticas quando são captadas sem uma significação utilitária direta, ou seja, como expressão da essência do próprio homem. A criação artística e, em geral, a relação estética com as coisas é fruto de toda a história da humanidade e, por sua vez, é uma das formas mais elevadas de afirmação do homem no mundo objetivo (VÁZQUEZ, 1968, p. 85).

A capacidade da subjetividade do homem é explicitada na relação estética do homem – ser social por essência – com a realidade. Portanto,

Na relação estética, o homem satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que não pode satisfazer, ou que só satisfaz de modo limitado, em outras relações com o mundo. Na criação artística, ou na relação estética criadora do homem com a realidade, o subjetivo se torna objetivo (objeto), e o objeto se torna sujeito, mas um sujeito cuja expressão objetivada não só supera o marco da subjetividade, sobrevivendo a seu criador, como pode ser compartilhada, quando já fixada no objeto, por outros sujeitos (VÁZQUEZ, 1968, p. 56).

Nesse sentido, a obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa, se exterioriza e reconhece a si mesmo. Se o homem só pode se realizar saindo de si mesmo, projetando-se para fora, isto é, objetivando-se; a arte cumpre uma alta função no processo de humanização do próprio homem.

Contudo, ter ou não contato como as objetivações da humanidade passa pela posição de classe. Esse contato, em larga medida, também é determinado pelo rendimento familiar. Como conhecer museus, assistir a boas peças de teatro? É preciso ter condições financeiras para isso, o que muitas vezes não acontece com o trabalhador assalariado. Nesse sentido, o acesso aos espaços ligados à arte, muitas vezes, fica restrito aos mais favorecidos economicamente.

Para Marx, no sistema capitalista a razão e o prazer estão em disputa. Uma das possibilidades de reconciliação é por meio do objeto artístico, que deve proferir modelos de reconciliação, sensualizar a razão e racionalizar o prazer, à maneira como vimos anteriormente, nas ideias de Schiller. Porém, nem sempre todos têm acesso a essas produções. Muitos nem sabem que existem espaços culturais destinados a apresentar as obras de arte para a sociedade ou, quando sabem, não se sentem capazes de entender os trabalhos à mostra. A crescente instrumentalização da natureza e da humanidade, o processo do trabalho sob o domínio de uma lei abstrata e imposta, que se afasta de qualquer prazer corpóreo, são aspectos que podem explicar o afastamento dos indivíduos das experiências sensíveis.

Não há, em Marx, a percepção sensorial pura, ou mesmo a pura intuição sensível, pois para ele, a evolução da percepção sensorial e do modo de intuir dos homens não se fez à margem do desenvolvimento das faculdades intelectuais especulativas e do raciocínio abstrato.

Há, na práxis humana, a par do progresso técnico, uma constante *mise au point* da atividade psíquica do homem, um efetivo desenvolvimento da vida anterior dos seres humanos; um movimento anímico de que participam tanto a racionalização conceitual como os sentimentos, a afetividade e a percepção sensorial (KONDER, 1967, p. 28).

Em suas pesquisas sobre essa questão, Konder (1967) enfatiza que o desenvolvimento da faculdade de pensar por meio de conceitos não acarreta a atrofia da faculdade de sentir, pois o homem se humaniza tanto no raciocínio como na sensibilidade. Ao desenvolver a sua capacidade de sentir as coisas, ele também enriquecerá sua reflexão a respeito delas. “O homem mais inteligente tende a ser, globalmente o mais sensível; e o mais bem dotado de sensibilidade tem maiores possibilidades para o desenvolvimento da sua inteligência” (KONDER, 1967, p. 29).

Para Marx, a percepção sensível deve ser a base de toda ciência. Só quando a ciência começa pela percepção sensível na sua forma dupla da consciência sensível e da necessidade dos sentidos, ela é verdadeiramente ciência. “Não foi, pois, apenas pelo pensamento, mas através de todos os sentidos que o homem se afirmou no mundo objetivo” (MARX; ENGELS, 1986, p. 24). Assim, a percepção sensorial é apresentada como uma faculdade que se desenvolve historicamente e cujo desenvolvimento é um aspecto substancial da autoconstrução do homem em geral. Complementa ainda que “[...] o homem premido pelas necessidades grosseiras e esmagado pelas preocupações imediatas é incapaz de apreciar mesmo o mais belo dos espetáculos” (MARX, 2004, p. 25).

Sobre o processo de humanização do homem, Marx aponta que, para confirmar a sua humanidade,

O homem se apropria da sua essência omnilateral [em todas as dimensões] de uma maneira omnilateral [de uma maneira compreensiva], portanto, como um homem total (MARX, 2004, p.108).

Todas as relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, contemplar, querer, agir, amar, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade assim como aqueles que, na sua forma imediata, são comuns a todos – encontram-se na sua atitude objetiva ou na atitude para o objeto como uma adoção deste último. A adoção da realidade humana e sua atitude para com o objeto constituem a manifestação da realidade humana: a atividade e sofrimento humanos, para sofrer, encarados humanamente, representam a auto-satisfação do homem (MARX; ENGELS, 1986, p.77).

Assim, pela presença da cultura, tornamo-nos humanos. Nas palavras de Marx (2001, p. 143-144):

Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo, os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas). Certamente, não são apenas os cinco sentidos, mas

também os chamados sentidos espirituais [simbólicos], os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica humanizada. A formação dos cinco sentidos é a obra de toda a história mundial anterior.

Portanto, o fundamental é perceber que, na constituição do indivíduo, os sentidos e sentimentos são socialmente engendrados e se distanciam da sensibilidade animal constrangida pela necessidade imediata. Os sentidos se humanizam à medida que se produzem objetivações humanas (quando o homem coloca a sua marca no objeto) e estas são apropriadas (quando o homem incorpora as produções) em meio a relações sociais determinadas. “O olho tornou-se um olho humano, no momento em que o seu objeto se transformou em objeto humano, social, criado pelo homem para o homem” (MARX, 2001, p. 142). Com isso, enfatiza-se não apenas a necessidade do objeto (a natureza humanizada) na formação do sujeito, mas o próprio caráter histórico desse processo. Nesse sentido, considera-se a formação dos sentidos como trabalho de toda a história universal até a atualidade.

Para Marx, os sentidos não são apenas uma região isolável cujas leis são investigadas racionalmente, mas a própria forma de nossas relações práticas com a realidade. Para ele o homem é um ser total. Contudo, o autor alerta que a propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais, que um objeto só é nosso se o possuímos, ou seja, existe para nós como capital ou é utilizado por nós: imediatamente possuído, comido, bebido, usado no nosso corpo ou vivido.

Embora a propriedade privada considere todas essas encarnações de posse imediatas apenas como meios de subsistência, a vida que servem é a da propriedade privada, trabalho e capital. Portanto, verificou-se uma simples alienação de todos esses sentidos; e o sentido de ter ocupar o lugar de todos os sentidos físicos e espirituais. A existência humana tinha de ser reduzida a esta pobreza absoluta, para dar origem à sua riqueza íntima... (MARX, 1986, p. 77).

A estética de Marx tem como base a filosofia da práxis, uma práxis que tende a transformar radicalmente a realidade humana a fim de instaurar uma sociedade na qual o homem possa explicitar criadoramente suas forças essenciais, frustradas, negadas, potencializadas ou despotencializadas. Esse marxismo se identifica como um verdadeiro humanismo, com a transformação radical do homem em todos os planos, o homem que seja o ser supremo para o homem. Nesse processo, o estético não pode ser alheio ao marxismo humanista, já que constitui uma dimensão essencial da existência humana.

Marx se interessou em definir o homem não só como produtor de objetos ou produtos materiais, mas também de obras de arte. Ele buscava, em seus estudos, o homem social que, nas condições econômicas e históricas da sociedade capitalista, se desfaz, se mutila ou nega a si próprio. “Esta mutilação do homem, ou perda do humano, se dá precisamente no trabalho, na produção material, isto é, na esfera na qual o homem deveria se afirmar como tal e que tornou possível a própria criação estética” (VÁZQUEZ, 1968, p. 52). Na sua busca pelo humano perdido, Marx encontra o estético como a esfera essencial. Ele volta-se para o estético a fim de esclarecer quanto o homem perdeu com a sociedade capitalista e vislumbrar quanto pode ganhar numa nova sociedade na qual dominem relações verdadeiramente humanas.

#### 4.3 RELAÇÕES DA ESTÉTICA COM A CONTEMPORANEIDADE

Marx considera que, nas condições econômicas e históricas da sociedade capitalista, o homem perde a sua humanidade e nega a si próprio. Ao invés de afirmar-se no capitalismo, o homem aliena a sua essência. Em vez de humanizar-se, desumaniza-se.

Na sociedade capitalista, os homens não produzem para satisfazer diretamente suas necessidades pessoais ou comunitárias. Nesse processo, o homem perde sua dimensão especificamente humana – como atividade que revela a sua natureza criadora – para se reduzir a uma dimensão meramente econômica: produzir mercadorias e consumir mercadorias.

O sistema capitalista se afirma na coisificação: ele se afirma na medida em que mantém a coisificação da existência humana. Baseia-se em uma das formas mais repulsivas de manipulação dos indivíduos e das consciências: a máxima transformação do homem em coisa, em objeto. Muitas obras de arte e manifestações sociais denunciam esse estado de coisas e provocam a discussão, como o filme *The Wall* que critica os métodos tradicionais e opressores da educação (Figura 5).

Figura 5 – Imagem do filme *The Wall*. Pink Floyd



Vázquez intitula o homem que é manipulado como “homem-massa” – o homem ideal, do ponto de vista dos interesses desse capitalismo voraz,

[...] é o homem engendrado por suas próprias relações; isto é, o homem despersonalizado, desumanizado, oco por dentro, esvaziado de seu conteúdo, concreto e vivo, que pode se deixar modelar docilmente por qualquer manipulador de consciências; em suma, o homem-massa. Ora, qual é a arte ou pseudo-arte que este homem-massa pode digerir ou consumir? Qual é a arte que o capitalismo tem interesse em patrocinar fundamentalmente, sobretudo numa sociedade industrial e altamente desenvolvida de um ponto de vista técnico, na qual se dão as condições para estender e aprofundar o processo de despersonalização ou massificação? Arte de massas (VÁZQUEZ, 1968, p. 276).

A arte de massas é aquela cujos produtos satisfazem as necessidades pseudoestéticas dos homens-massa, coisificados, que são, ao mesmo tempo, um produto característico da sociedade industrial capitalista.

Seu consumo de massa acha-se assegurado pela existência de um público potencial, qualitativamente imenso, bem como pelas possibilidades de aceder a tais produtos artísticos em virtude dos poderosos meios de difusão (imprensa, rádio, cinema e televisão) que a técnica atual coloca à sua disposição. Estes produtos são, no terreno literário, as historietas e toda classe de novelas (fotonovelas, radionovelas e telenovelas), bem como a maior parte do romance policial; música, grande parte das canções chamadas modernas, românticas ou populares; e, no cinema, a maior parte da produção fílmica (VÁZQUEZ, 1968, p. 277).

A arte de massas é a caricatura da verdadeira arte. É uma pseudoarte produzida pela vontade da classe dominante para o gozo ou consumo das massas ou, mais exatamente, dos homens-massa. É uma arte que deixa o homem na superfície ou na margem das coisas e que se distingue, por sua vez, graças a uma linguagem astutamente fácil, que corresponde à sua falta de profundidade humana: “Uma linguagem que assegura uma inteligibilidade e comunicação tão mais extensas quanto mais superficial e vazio for seu conteúdo e quanto mais pobres, banais e débeis forem seus meios de expressão” (VÁZQUEZ, 1968, p. 277).

Qual seria a função da pseudoarte? Ela cumpre uma função ideológica bem definida: manter o homem-massa em sua condição de homem-massa, fazer com que se sinta tão massificado que não lhe seja permitido vislumbrar um mundo verdadeiramente humano e, com isso, a possibilidade de tomar consciência de sua alienação, bem como dos caminhos para destruí-la.

Para Vázquez, em uma sociedade na qual impera a lei fundamental do lucro, a produção não apenas produz produtos que satisfazem determinadas necessidades, mas também as próprias necessidades e, com elas, os consumidores. Sob os efeitos das técnicas de persuasão, da publicidade e de uma educação unilateral, tecnicista e coisificante, entre outras estratégias, os homens terminam por desejar o que não necessitam ou o que não corresponde às suas grandes necessidades humanas.

A satisfação das mesmas [necessidades humanas] perde seu caráter individual, concreto, para se converter em algo geral e abstrato. O homem se mantém separado de suas verdadeiras necessidades e seus desejos já não apontam, na realidade, para a satisfação de suas próprias necessidades, mas das dos outros. É esta a situação dos homens-massa numa sociedade capitalista altamente desenvolvida. Sua coisificação se revela neste seu abandono de suas próprias necessidades, que termina por fazê-lo desejar a satisfação de necessidade que lhe são impostas, mediante técnicas de persuasão e manipulação das consciências, pelos ditadores da produção, que são também os donos e senhores do consumo (VÁZQUEZ, 1968, p. 280).

Para o autor, a preferência pela pseudoarte ocorre de modo induzido, fabricado, produzido de fora, no qual o produtor recorre a toda sorte de mentiras sobre as qualidades de seu produto, para assegurar o consumo mais vasto possível de suas mercadorias. Sobre a base de certas qualidades imaginárias, cria-se artificialmente o desejo de consumi-la, ainda que se trate de um produto que, na realidade, não satisfaz uma necessidade verdadeira de quem o adquire.

Numa sociedade alienizante e mistificada, as relações entre a produção e o consumo chegam a ser tão mistificadas e alienizantes que tanto o produto quanto a necessidade, tanto o objeto de desejo, tornam-se artificiais de um ponto de vista inteiramente humano, o homem se encontra tão alienado que nem sequer seu gozo, seu consumo, é propriamente seu (VÁZQUEZ, 1968, p. 281).

Um exemplo do consumo desenfreado, principalmente por parte dos jovens, é dado por Mateus, que integrou as discussões do projeto *Os (des)encontros entre a juventude e experiência urbana na cidade de Guarapari*, quando diz:

No ambiente do jovem, às vezes o que funciona é meio que uma ilusão de você ter uma mercadoria. Se você reparar uma propaganda para o jovem, tipo uma marca de roupa, não vai vender a roupa, está vendendo o estilo de vida. Exemplo: a *Billabong* que é uma marca de surf. Então, uma pessoa que usa esse tipo de marca já é associada a uma pessoa da praia, do *surf*. Às vezes as pessoas não estão comprando a blusa; estão comprando um estilo que a marca vende. Aí quando alguém está com a marca, você já imagina aquela propaganda das pessoas surfando e tal (MATEUS, 21 anos).

O modo como Mateus critica o consumo abusivo na sociedade contemporânea e analisa as estratégias utilizadas pelo *marketing* revela que existem resistências. Vázquez aponta que, apesar de o público, em geral, nas condições próprias do consumo de massas, preferir quase sempre os produtos mais inconsistentes, do ponto de vista estético, isso não significa que não exista um setor que recuse tais produtos e busque outros mais elevados. “Mas a realidade é que apesar dos esforços destas instituições e dos desejos de um setor mais exigente, o público outorga sua preferência aos subprodutos artísticos ou a obras de baixa ou duvidosa qualidade estética” (VÁZQUEZ, 1968, p. 287).

É como se o gosto fosse adaptado para apreciar determinados produtos e falsas soluções que não discutem os problemas fundamentais dos seres humanos.

O gosto e o critério estéticos do consumidor são conformados ou adaptados para apreciar determinados produtos e rejeitar outros, precisamente aqueles que possuem mais alto valor estético ou que oferecem um conteúdo ideológico que entra em contradição com o pobre e mesquinho molde em que foi aprisionado a sua mente. Assim, aprecia-se uma obra convencional, com personagens de papel, com falsas soluções e com um barato sentimentalismo, ao passo que – em nome da diversão ou do entretenimento puros – rechaça-se qualquer inserção profunda nos problemas fundamentais do homem concreto e real (VÁZQUEZ, p. 1968, p. 287).

Em consonância com as ideias de Vázquez, atualmente outras nomenclaturas e conceitos sobre o consumo das massas e para as massas foram elaborados, como o termo *Sociedade de consumo*.

A *Sociedade de consumo* é consequência da expansão do capitalismo que assume hoje formas mais flexíveis de acumulação do capital. A flexibilidade é uma das características marcantes do modelo emergente de desenvolvimento e de organização do trabalho capitalista. A acumulação do capital flexível é também refletida nos processos de trabalho, mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo. Uma de suas características é a integração e a organização de alguns países em blocos geoeconômicos como estratégias para proteger seus interesses contra os interesses de terceiros. Nesse sentido, o termo globalização expressa a ideia de um mundo mais integrado e interdependente não só em termos econômicos, mas também em questões sociais, culturais etc. (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003). “O conceito de aldeia global induz a pensar uma relação de continuidade e homogeneidade que não existe entre as nações. Nesse contexto, o termo globalização relaciona-se a um enfraquecimento do Estado-Nação e a universalização dos mercados e do capital” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 32).



Della Fonte e Loureiro (2003) alertam que, apesar do crescimento da riqueza mundial, a pobreza absoluta atinge bilhões de indivíduos no mundo. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento estima que um investimento anual de 1% da renda mundial, durante vinte anos, melhoraria a vida de milhões de pessoas. “Pela via do acesso a serviços de saúde, água potável, educação e planejamento familiar colaboraria para que famílias mais desfavorecidas deixassem o estado de pobreza” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 35). Essa alternativa não é uma saída, pois as condições que engendram a pobreza não estariam sendo eliminadas. A qualidade de vida poderia vir a melhorar, mas a riqueza continuaria concentrada nas mãos de poucos.

Se não se desestrutura a base, o fundamento da produção mundial da pobreza, que é a propriedade privada sobre os meios de produção, bem como a desigual distribuição de renda e da produção ao acesso aos bens culturais, é bem provável que os relatórios da ONU continuem, durante mais uma centena de décadas, a apresentar índices alarmantes de pobreza (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 35).

Nesse contexto, muitas vezes o desenvolvimento tecnológico é interpretado como sinônimo de libertação do ser humano em relação ao trabalho, em razão do aumento do tempo disponível para as atividades de lazer. Além da avançada tecnologia, a vida cotidiana passou a se constituir de informações abundantes que circulam em tão rápida velocidade que, muitas vezes, só é possível captar a sua imediatez, suas impressões superficiais.

Por conseguinte, o ritmo de produção de mercadorias é acelerado, os produtos tornam-se obsoletos, com o tempo de uso reduzido e provocam uma avalanche de modas fugazes. A produção acelerada corresponde a um consumo frenético mobilizado pelo trabalho publicitário de erotização das mercadorias e da realização hedonista.

Sobre esse assunto, Freitas (2003, p. 51) coloca que “A sociedade contemporânea estabelece uma postura estética fundada no gozo narcisista de perceber todos os objetos consumidos como signos da inteireza do próprio ego”. Segundo o autor, do mesmo modo que a personagem Narciso, da mitologia grega (Figura 6), apaixonou-se por sua própria imagem e acabou sucumbindo ao afogar-se na superfície da água que ele refletia, o indivíduo contemporâneo possui uma sede por conquistar uma expressão razoavelmente coesa daquilo que ele possa chamar de eu. “Significa a busca desse objeto tão acalentado que parece ser o único capaz de permanecer constante, apesar das flutuações de toda as desavenças políticas, correntes ideológicas, variação de humor do chefe, alterações do mercado de câmbio etc.” (FREITAS, 2003, p.53).

Figura 6 – CARAVAGGIO, Michelangelo Merisi. Narciso, 1597. Óleo sobre tela, 110 x 92cm



Nota: Acervo do Palazzo Barberini, Roma

Freitas (2003) pontua que a sociedade de consumo atual parece introduzir uma caricatura bastante distorcida da característica da liberdade de nossas faculdades do juízo estético nos moldes kantianos. Todos os produtos que podemos comprar, músicas que podemos ouvir, filmes e propagandas a que podemos assistir produzem um ambiente em que proliferam uma dinâmica lúdica, despreocupada, que parece ser o oposto do trabalho maçante e repetitivo a que estamos sujeitos normalmente na vida cotidiana. A falsa liberdade de escolha dos locais de trabalho, a monotonia do trabalho que não possui criatividade e a infinidade de opções de objetos que nos circulam criam uma imagem falsa de liberdade a ser exercida virtualmente e sem limites.

Segundo o autor, o protótipo dessa experiência é a do espectador com o controle remoto diante do televisor. “Com o mero apertar o botão ele pode varrer toda gama de programas em qualquer horário que escolha, fugindo até mesmo dos limites estipulados pelo tempo, pois a possibilidade de gravar os programas acaba conferindo ao ato temporariamente circunscrito de relação com o objeto uma amplitude virtualmente definida” (FREITAS, 2003, p. 54).

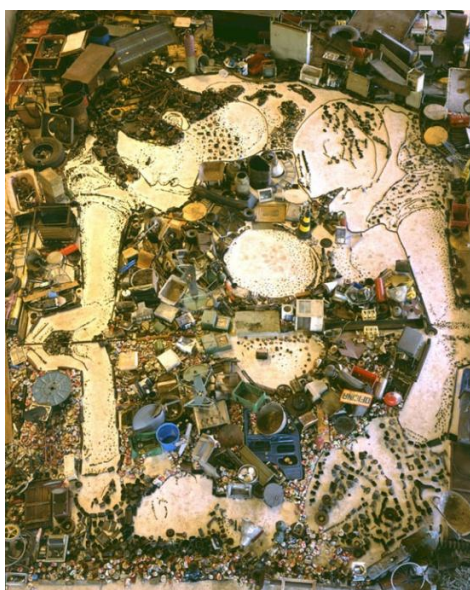
Figura 7 – COELHO, M. Releitura de Narciso, 2010



Da mesma forma que na imagem acima (Figura 7), Narciso vê os produtos que consome, como espectador: “[...] precisa sentir concretamente a sua potência de escolher, ver a si mesmo como um centro de livre arbítrio, de livre decisão, de tal modo que a substancialidade de seu ego seja assegurada” (FREITAS, 2003. p. 55).

Na obra de Vik Muniz (Figura 8), o sujeito composto por todos os dejetos excretados de seu consumo se olha e vê-se constituído pelo lixo, mas, apesar disso, contempla-se extasiado pela sua beleza.

Figura 8 – MUNIZ, Vik. Narciso depois de Caravaggio, 2005. Fotografia



Sua liberdade é apenas a máscara ilusória e cínica para a manipulação dele como mero consumidor. Da mesma maneira que o consumidor quando entra em um shopping center permanece consumidor, independente do produto que compre, no meio de infindáveis lojas que vendem virtualmente tudo. Configura-se como mais um que sustenta a indústria cultural (FREITAS, 2003, p. 55).

Para Freitas (2003), a grande fantasia que move o indivíduo contemporâneo é a de que ele possui um ego suficientemente forte capaz de prolongar a sensação de prazer que ele busca em cada um dos objetos que poderia refletir sua imagem. O ego e todos os objetos de desejo funcionam como um sistema que confirma o merecimento de ter o desejado; é como se a possibilidade de comprar, de ouvir ou ver alguma coisa pudesse proporcionar esse vínculo. “Todos gostaríamos de nos sentir em casa no mundo, que funciona como uma enorme metáfora para o útero materno e para uma espécie de concepção espacial da nossa própria subjetividade” (FREITAS, 2003, p. 56). É a busca pelo TER que Marx tanto criticou.

Um exemplo que ajuda a entender as consequências do consumo exacerbado e a transformação disso em espetáculo é apresentado na série americana para a televisão chamada *Acumuladores* (Figura 9). Os programas são exibidos na televisão por assinatura, portanto não direcionados à classe popular. Discutem casos de extremo consumismo e o apego excessivo pelos objetos que impedem as pessoas de descartar qualquer coisa, por mais desnecessária ou absurda que possa parecer. Os apresentadores do programa visitam as casas de pessoas que sofrem de casos severos de acumulação extrema para abordar os aspectos psicológicos desse comportamento compulsivo e apresentam as *aberrações* nas vitrines televisivas.

Figura 9 – Abertura da Série *Acumuladores*



O próprio *site* do programa apresenta um dos casos mais severos de acumulação extrema que veio à luz em março de 1947, quando a polícia de New York foi chamada para investigar a descoberta de um cadáver em um edifício de três andares no Harlem, que pertencia a dois irmãos idosos .

Quando os agentes entraram no imóvel, depararam-se com montanhas de lixo que chegavam até o teto, incluindo quatorze pianos, um automóvel e os restos de um feto de duas cabeças. Dentro de um sistema de túneis que usavam para andar entre os dejetos, estavam os corpos sem vida dos idosos: um foi esmagado pelo lixo, e o outro morreu de inanição.

Esse episódio me leva a pensar que, do mesmo modo que o “Narciso” composto por lixo, de Vik Muniz, olha e contempla sua imagem como bela, os dois idosos, cobertos por lixo, contemplavam suas compras, consumiam compulsivamente até que, num dado momento, transformaram-se naquilo que suas compras haviam se transformado: lixo.

Esse caso é citado desde a década de 1940, como exemplo do que o consumismo exacerbado pode causar. Aberrações como essa são alvo de interesse da televisão que, como redentora, agora pela via da *Discovery*, salvará aqueles que sucumbiram à sociedade de consumo: os acumuladores. Que contradição! A mesma televisão que impulsiona o consumo diz que consumir demais “faz mal à saúde”.

Por outro lado, percebo, a partir das discussões de Freitas (2003), que os programas, músicas e filmes são apenas catalisadores do processo (fadado ao fracasso) de busca por nós mesmos.

Para consumidores da indústria cultural<sup>29</sup> é possível extrair prazer até mesmo daquilo que não se gosta. Pois qualquer produção medíocre dá precisamente o prazer de ser criticado, proporciona a suprema satisfação narcisista de se perceber como alguém que tem bom gosto, que é capaz de apreciar o que é bom e de diferenciar daquilo que é ruim. Por mais mal gosto que alguém possa ter, ele pode estar tranquilo de que terá a oportunidade de ver alguma outra coisa que ele pode taxar de mal gosto: não há limites para a necrose de nossas capacidades de apreciação do valor estético das coisas (FREITAS, 2003, p. 57).

---

<sup>29</sup> A Indústria Cultural, termo cunhado por Adorno e Horkheimer, surgiu da necessidade desses autores de abandonar o termo cultura de massas. Assim, utilizaram Indústria Cultural para descaracterizar a concepção de que a cultura que se produz, aparentemente de forma espontânea no cotidiano das massas, seja uma forma atualizada da Arte popular. Para eles, Indústria Cultural é a fábrica de realidade e fantasia; e a mídia é o espelho que reflete, orienta do que se deve gostar, desejar, o que se deve sentir, pensar e fazer. A Indústria Cultural expressa a dinâmica da mercantilização da cultura na sociedade capitalista mais avançada, na qual a indústria e a racionalidade da produção modificam o processo de criação cultural e conferem uma homogeneidade de padrão que perpassa diferentes veículos culturais (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003).

Freitas (2003) coloca que a necessidade surgida a partir do século XX é a de uma felicidade imediata, vista como uma espécie de premiação pelo mérito que não é recompensado pelos pequenos salários que são pagos a cada trabalhador. Todas as variações de jogos, como as loterias, sorteios, concursos, *slogans*, logotipos etc., além da eterna busca por talentos para programas televisivos, constituem partes de uma enorme narrativa, que é a felicidade gratuita, sem esforço, recebida como um dom divino oportunizado a quem recebe como uma espécie de premiação pelo esforço cotidiano. “Todas essas instituições de bajulação da consciência narcisista de merecimento da felicidade contribuem para fomentar o prazer da integração do indivíduo na sociedade, uma vez que a premiação tem seu sentido social assegurado na medida em que o indivíduo pode perceber intimamente que a merece” (FREITAS, 2003, p. 59).

Segundo Freitas (2003), as pessoas têm a consciência de que não podem se colocar no lugar de seus ídolos. A Indústria Cultural sempre conta com o bom senso de seus consumidores que, sabendo usar o princípio da realidade, percebem com clareza que esse mundo onírico não está a seu dispor.

A Indústria cultural produz incessantemente uma catarse dos ímpetus revolucionários, subversivos, críticos e libertadores. Todos eles solicitam do indivíduo a consciência de que a felicidade somente se alcança pelo esforço de superação do estado de miséria, através do trabalho sistemático e contínuo do pensamento crítico que é virtualmente negado pela série de associações entre imagens borbulhantes que se oferecem sem cessar à mente dos consumidores (FREITAS, 2003, p. 60).

A tela da televisão conecta o sujeito que quer se distrair e relaxar a um mundo cheio de imagens que surgem na sua frente e que podem ser selecionadas a todo o instante pelo controle remoto. Da mesma maneira que o homem seria feito à imagem e semelhança de Deus, pois tem o livre arbítrio infinito de escolher entre o bem e o mal, o consumidor também foi feito à imagem e a semelhança do astro rico e bonito (Figura 10), na medida em que pode assistir ao filme em que o galã é a estrela principal e depois comprar os objetos usados no próprio filme.

Figura 10 – As divas de Hollywood: Audrey Hepburn, Marilyn Monroe e Elizabeth Taylor



Sobre os *reality-shows*, Freitas coloca que esse tipo de programa mostra com frequência aquilo que está presente em toda a sociedade de consumo: o gozo narcisista que se tem ao poder manipular o sofrimento, as idiossincrasias, os medos, as ansiedades, as raivas, os desejos e as fantasias sexuais de toda ordem (Figura 11).

O que a indústria cultural mais vende em todos seus produtos é a ilusão de que as pessoas podem recriar-se o tempo todo a partir de uma coleção infinita de pequenos detalhes de seu cotidiano, pelo fato de poderem dispor cada um deles em uma totalidade cheia de brilho da exposição universal embelezada através dos mecanismos ultra-tecnológicos desses meios (FREITAS, 2003, p. 62).

Figura 11 – Charge sobre Reality Shows



As ideias de Freitas (2003) e de Della Fonte e Loureiro (2003) alertam que a imposição imagética dos veículos de comunicação de massa transforma a vida em algo para

ser visto, um espetáculo no qual se prescinde do real e se advoga a sua representação, o seu simulacro. “Entre nós e o mundo estão os meios tecnológicos de comunicação/interação, ou seja, de simulação. Eles não nos informam sobre o mundo, simplesmente o refazem à sua maneira, hiper-realizam o mundo, transformando-o em espetáculo” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 38).

A espetacularização e a banalização da vida também possuem um potencial de acomodação de conflitos e controle social. O mundo passa a se resumir naquilo que se vê nas imagens dos jornais, da televisão, das revistas. “O que não se vê é considerado inexistente. Nesse sentido o visível torna-se real e, portanto, é verdade” (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003, p. 39).

Della Fonte e Loureiro (2003) colocam que a equivalência entre o visível, o real e o verdadeiro adquire novos contornos à medida que se considera que a imagem também se transformou em uma mercadoria e se encontra, cada vez mais, submetida ao seu valor de troca. Como mercadoria a imagem, corresponde à visibilidade daquilo que se vende e se compra.

Sendo assim, é comum ouvir dizer que estamos não só na era da informação, mas também na era da civilização da imagem. Isso tem sido revelado pela crescente proliferação dos meios imagético-eletrônicos e dos sistemas computadorizados que vêm ocupando parte significativa das relações sociais na sociedade contemporânea (DELLA FONTE; LOUREIRO, 2003).

Como é possível observar, atualmente o cinema e a televisão representam as principais formas de mídia imagético-eletrônica, veículos de formação da cultura político-social no Ocidente e, provavelmente, também no Oriente, industrializado.

A mídia opera o feitiço no consumidor com a maestria que o mágico de renome internacional, diante dos olhos atentos do público e das câmeras, consegue se livrar das correntes que o prendem até o pescoço. O feitiço é a manipulação do outro com determinada finalidade. O feiticeiro primitivo fazia os seus rituais místicos com a intenção de controle do mundo natural, com todas as suas forças invisíveis e destrutíveis. A mídia exerce o feitiço contemporâneo, intencional e premeditado, servindo-se de uma poderosa aparelhagem tecnológica com o intuito de controlar as massas (DELCONTI, 2005, p. 51).

Nesse ciclo alienante, o homem passa a não reconhecer mais a arte autêntica, “[...] ainda que a arte verdadeira se ofereça ao sujeito, este será incapaz de reconhecê-la por causa



de sua impossibilidade de estabelecer uma relação propriamente humana – Estética – com ela” (VÁZQUEZ, 1968, p. 288).

Podemos concluir que a Indústria Cultural, ou nos modos de Vázquez, a *pseudoarte*, é um dos modos incessantes que possibilitam a manutenção do sistema de valorização da mercadoria. Esse processo de valorização é chamado de estetização: uma espécie de embelezamento superficial da mercadoria cujo conteúdo abriga (ou esconde) apenas o valor de troca.<sup>30</sup> É como se a política, a ética e a religião pudessem ser diluídas na estética, supervalorizando-a em detrimento das outras dimensões. “A mercadoria se transforma, se embeleza – seja pela introdução de novas tecnologias, seja pelo relativismo de modelos passados, pelo pastiche ou pelo ecletismo que mistura elementos de diferentes épocas – inserindo novos meios de extração de mais-valia” (TROJAN, 2007, p. 14).

Nesse contexto, o conhecimento também se torna mercadoria e junto com ele os valores estéticos, éticos e políticos que constituem a imagem. Nessa perspectiva, a função social da educação é “[...] adequar o modo de conhecer, fazer, ser e conviver das pessoas às novas formas de organização e de produção econômica, às representações ideológicas que correspondem ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e às relações que lhe correspondem” (TROJAN, 2007, p. 14).

Longe da estética proposta por Marx, na perspectiva de refletir sobre um mundo essencialmente humano, a estetização do real – próprio da estética da mercadoria cujo conteúdo é a própria forma – se constitui como imperativo da sociedade contemporânea.

Além do absolutismo da mercadoria, o relativismo impera na sociedade contemporânea e colabora com a crença de que não se pode mais expressar a realidade, o que resulta em um ceticismo epistemológico, ético e político. Os estudos de Trojan, apontados na Revisão Bibliográfica deste trabalho, mostraram que o relativismo apresenta uma visão romântica e estetizante da sociedade, cuja retórica é precisa: a negação da objetividade e o sujeito estético e fragmentário, impotente para intervir e atuar no mundo real.

A estetização do real atravessou todos os âmbitos da experiência subjetiva. Como apontou Farina (2008), a indústria da felicidade hoje não comercializa apenas medicamentos antidepressivos, ou produtos como pacotes de viagens que incluem turismo e cirurgia estética,

---

<sup>30</sup> Valor de troca: é a expressão do trabalho abstrato contido na mercadoria, graças ao qual determinadas mercadorias podem ser equiparadas – vendidas ou compradas – no mercado. O valor não é determinado pelas propriedades naturais ou criadas das coisas, mas pelas relações sociais que elas plasmam (VÁZQUEZ, 1968, p. 100).

ou ainda mercadorias como *pets* excêntricas – mas a própria experiência estética. “Já não se adquire um automóvel último tipo, mas um estilo de vida. O que está em jogo é como as relações com esse comércio afetam as relações conosco próprios e entre nós” (FARINA, 2008, p. 3).

Nesse sentido, as imagens e os discursos que compõem nosso universo estético têm o poder de orientar ética e politicamente nossas práticas, pois nos dão referências sobre o que vemos, pensamos e fazemos. A estetização da sociedade contribui para justificar a ordem social e o processo de reestruturação produtiva. Substitui a ética pela estética no âmbito da política e causa grande impacto na educação. Será que a escola pode contribuir para que esse processo seja ao menos problematizado? Ou será que o mercado vai ser o único responsável pelas experiências estéticas vivenciadas pelos indivíduos? O que dizem os jovens sobre estética? Quais motivos impulsionam a urgência de uma Educação Estética?

Quando os jovens que integraram esta pesquisa responderam o que era estética, pude perceber a ampla gama de possíveis respostas e incertezas relativas a esse conceito.

É a aparência física das coisas (LARISSA, 17 anos).

A Estética tem a ver com a os sentidos de cada um, tem a ver com a percepção da beleza, tem a ver com o que é belo e o que é feio, tem a ver com os sentimentos de cada um e que, por causa desses sentimentos, uma pessoa pode julgar uma obra feia, enquanto outra pode achar aquilo uma verdadeira obra de Arte (HANNA, 16 anos; CECÍLIA, 18 anos).

Uma área que lida com o considerado ‘belo’, uma conceituação do que é considerado feito através de padrões (AMÉLIA, 17 anos).

Estética para mim é como se fosse a ‘beleza’ da pessoa, a sua aparência (VENITA, 15 anos).

É o que é externo, palpável, visto, admirável ou não (MAÍRA, 17 anos).

É o julgamento do belo na arte, nos ideais, nas ciências, na filosofia. (MÁRBIA, 17 anos).

Essas respostas me levaram a pensar que a ideia de estética ligada ao belo está muito presente, e esse belo, a aparência externa. Nesse sentido, as ideias dessas alunas afastam-se da abordagem aqui exposta. Contudo, quando questionadas sobre a relação da estética com o mundo atual, a maioria das respostas aponta a preocupação das jovens com a importância que o padrão de beleza tem na sociedade contemporânea.

Padrões de beleza (LARISSA, 17 anos).

O mundo está cada vez mais voltado para a padronização da beleza. Há uma forma de se vestir, de agir, gostos e tendências a seguir que, em sua maioria,

são impostos pela mídia, e, através da mesma, impõe à sociedade uma visão (AMÉLIA, 17 anos).

Hoje em dia o mundo não se preocupa com as coisas realmente necessárias, se preocupa apenas com coisas fúteis e que são inúteis em vários aspectos. Um, por exemplo, é a estética. A pessoa pode sim se cuidar, ter uma aparência boa, se preocupar com a saúde, mas com o que é realmente necessário, não trocar o essencial pelo desprezível (VENITA, 15 anos).

O mundo atual se apega à Estética como se ela fosse a base da existência humana, criando padrões estéticos que correspondem a uma minoria, gerando assim certos preconceitos e *pré-conceitos* (MAÍRA, 17 anos).

Muitos passam a confundir a Estética como um ideal. Como um perfil que todos devem seguir. E como todos devem ser. Quem não seguir o padrão está excluído da sociedade, infelizmente (MÁRBIA, 17 anos).

A influência da Estética está no fato de que temos, atualmente, muitos estilos de arte e muitos estilos de obras, por isso as mais diferentes opiniões aparecem para cada tipo de arte. E tem a ver também com tudo o que está acontecendo, pois a arte hoje se tornou um dos maiores meios de criticar a sociedade, e isso causa muito espanto ainda em algumas pessoas, levando as pessoas a julgarem o que é feio e o que é belo (HANNA, 16 anos; CECÍLIA, 18 anos).

Somente uma das respostas se relaciona com a ideia de estética como estilo e com as contribuições da Arte Contemporânea para a crítica da sociedade. Essa pequena amostragem de respostas indica que esta seria uma discussão importante para ser realizada no espaço escolar. Nesse sentido, arrisco-me a dizer que temos bons motivos para iniciar tais discussões:

- a) O conceito de estética é pouco conhecido na escola, portanto é necessário compreendê-lo a partir da tradição marxista.
- b) O desconhecimento das estratégias utilizadas pela mídia contribui com a fascinação que os indivíduos sentem pelas aparências artificiais produzidas de modo técnico.
- c) Por conseguinte, a arte passa a ser vista como um meio de produzir a aparência da mercadoria, seja no embelezamento da embalagem, seja nas propagandas publicitárias que capturam a atenção do comprador, do destinatário em potencial, e tende a alcançar seu objetivo quanto mais os sentidos humanos estiverem envolvidos.
- d) Ligado a isso, a experiência estética diante da arte está diminuída e precisa ser ampliada.
- e) A formatação dos seres humanos para se adequarem ao ritmo de vida moderno, aos conceitos e às qualidades ressaltadas na sociedade, acostumando-os com a superficialidade é crescente.
- f) O predomínio da racionalidade técnica das especializações e a fragmentação do sujeito integral em razão/emoção também são recorrentes.

Além desses importantes aspectos elencados, para que seja possível pensar a Educação Estética, é importante manter uma aproximação com os ideais humanistas de Marx. É preciso recuperá-los e apresentá-los à escola. Contudo, cabe pontuar que seria ingênuo pensar que convém somente à disciplina Arte fomentar a experiência estética. Penso que a Educação Estética não se resume a uma disciplina particular. Assim, nos limites desta pesquisa, pretendo propô-la/desenvolvê-la no meu espaço de atuação profissional, que é o Ensino Médio Integrado, mas vislumbro-a permeando todas as dimensões da experiência humana, como vimos nas páginas anteriores.

#### 4.4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI

A história da educação moderna é marcada pela presença da racionalidade instrumentalizadora, pragmática e burguesa e também pela ausência da racionalidade sensível.

O pleno sentimento da vida implica em que tentemos capturá-la e, assim, compreendê-la, de todas as maneiras possíveis — lógicas e estéticas, intelectuais e estéticas, científicas e artísticas. Não há porque privilegiar-se uma única e exclusiva maneira de contato com a realidade, feito tentado pela lógica da modernidade ao longo desses últimos séculos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 192).

Nesse sentido, é necessário ampliar os modos academicamente aceitos de se conhecer a vida. Isso consiste numa discussão sobre a interdisciplinaridade, como um entendimento mais amplo da vida e do mundo. Uma educação centrada sobre as faculdades humanas isoladas,

[...] como intelecto ou a sensibilidade, só pode mesmo resultar em indivíduos dotados de um profundo e básico desequilíbrio: ao sensível e ao inteligível devem ser propiciadas condições equânimes de desenvolvimento, sob a pena da produção de seres humanos arraigadamente desequilibrados, como lhe soe acontecer nos dias em que vivemos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 174-175).

Tal separação entre as faculdades humanas é algo impossível de acontecer porque essas dimensões humanas são inseparáveis.

Diante dessas questões, cabe indagar como seria possível pensar em uma Educação Estética, uma Educação do Sensível dos jovens do Ensino Médio Integrado com quem atuo. É possível pensar que, apesar da consolidação de várias leis que regulamentaram a Educação Profissional brasileira, a formação humana integral não se consolidou. Cada vez mais fica

evidenciada a busca por uma educação voltada para a técnica, distanciada do conhecimento sensível. Os estudos realizados pelos pesquisadores da área, que aponte na análise dos artigos apresentados no GT Trabalho e Educação na Anped, mostraram quão longe estamos da formação humana integral.

Nesse sentido, as reformas da educação destacaram-se como viabilizadoras de emprego e renda e recaíram mais intensamente na política de Educação Profissional sem tratar das contradições que produzem, gravemente, a realidade social marcada por imperativos econômicos. Por conseguinte, a formação profissional na sociedade capitalista, engendrada pela condição de mercadoria, tende a submeter-se a certas características inerentes ao processo capitalista, sobretudo, o parcelamento e a aceleração do tempo socialmente necessário para a sua produção. Assim, o tempo necessário para formar o trabalhador está cada vez menor, o que contribui ainda mais para a desvalorização das dimensões sensíveis da formação desse sujeito, dando lugar somente à formação técnica e fragmentária (LIMA, 2010).

Isso se concretiza no quantitativo de aulas de arte no Ensino Médio Integrado. A matriz curricular dos cursos contempla a disciplina Arte somente em um dos quatro anos de curso. Não só a disciplina Arte fica prejudicada, mas também a Filosofia e a Sociologia, entre outras. Diante desse quadro, muitas vezes cheguei até os diretores de ensino dos *campi* em que trabalho e reafirmei a importância dessas áreas de conhecimento, mas, como o sistema é “fechado”, fica praticamente impossível ampliar a carga horária de uma disciplina que não tem tanto peso no currículo profissional. Para que isso seja feito, é preciso justificar as alterações e passar por uma comissão na Reitoria do Ifes que tem toda autonomia para vetar a solicitação. Além disso, existe uma regulamentação que estipula uma similaridade entre as matrizes curriculares entre os *campi*. Contudo, para além da ampliação das cargas horárias dessas disciplinas, é preciso iniciar uma perspectiva de superação da organização da matriz curricular. Cabe pensar que a estética e, conseqüentemente, a arte, está presente em todas dimensões humanas e precisa ser problematizada e sistematizada a partir do coletivo de professores que atuam no Ensino Médio integrado. Assim, julgo que o movimento de ampliação da oferta de aulas, especialmente no que se refere à participação da arte nos quatro anos de estudo, pode ser uma alternativa emergencial, que visa à proposição de um currículo de Ensino Médio Integrado que humanize e se volte à formação omnilateral dos jovens. A superação disciplinar ainda demanda discussão e trabalho colaborativo do coletivo institucional, e essa dimensão não é alcançada por esta pesquisa.

Por conseguinte, é preciso propor modos de negar/desconstruir/resistir aos sistemas opressores que integram a sociedade capitalista e que abafam a sensibilidade humana. Por isso, o desejo de aprofundar um pouco mais sobre Educação Estética, o modo que acredito que possa contribuir, pelo menos, com o desvelamento dos sistemas opressores, fragmentadores e insensíveis. Vislumbro possibilidades de discutir sobre essa problemática a partir das ideias de Vigotski (2010), pois ele problematiza de modo muito interessante a Educação Estética na escola de seu tempo. Mesmo que ele não trate diretamente de jovens, mas de crianças, é possível pensar em uma transposição de ideias para o contexto desta pesquisa.

Antes de apresentar tal discussão, cabe apontar que Vigotski<sup>31</sup> parte das ideias de Marx para compor uma nova psicologia do desenvolvimento humano. Considera que organismo e o meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social estão sempre associados aos processos de desenvolvimento dos sujeitos. Parte da premissa de que o homem se constitui como tal por meio das interações sociais. Percebe-o como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Nesse sentido, é na interação dialética do homem com seu meio que se originam suas funções psicológicas superiores.<sup>32</sup> Essa relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas sim mediada por meios que se constituem nas ferramentas auxiliares da atividade humana. É por intermédio desses instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura.

Dessa forma, só ocorre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores quando o aprendizado se efetiva. Esse aprendizado se dá a partir da interação dos indivíduos e também no âmbito da educação escolar. Para Vigotski (1987), a escola<sup>33</sup> oferece conteúdos, desenvolve modalidades de pensamento bastante específicas e tem papel

---

<sup>31</sup>Cabe colocar que os livros de Vigotski chegaram ao Brasil recentemente, na década de 80, traduzidos de versões americanas que censuraram muitas das suas ideias ligadas ao marxismo. Algumas reflexões sobre os problemas de tradução na obra de Vigotski e suas repercussões no campo da Educação foram sistematizadas por Zoia Prestes (2010).

<sup>32</sup>As funções psicológicas superiores consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, como a capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação. Esses processos mentais são considerados superiores, porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presente. Vigotski (1987) e seus colaboradores buscaram a comprovação dessas ideias por meio de experimentos com crianças e de investigações das formas de organização dos processos mentais em indivíduos de diferentes culturas. Esse estudo permitiu a definição de diversas linhas de pesquisa.

<sup>33</sup>É preciso lembrar que a presença na escola não é garantia de que o indivíduo se aproprie dos conhecimentos. O acesso ao saber dependerá de fatores sociais, políticos, econômicos, tendo em vista que a escola não é uma instituição independente, ela está inserida em uma trama social.

insubstituível na apropriação das experiências culturalmente acumuladas. A escola é um elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos, já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade. Nela ocorrem, pelo menos em tese, atividades educativas<sup>34</sup> sistematizadas intencionadas em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado.

Para o psicólogo russo, um dos modos de os sujeitos se apropriarem da experiência culturalmente acumulada acontece por intermédio da Educação Estética. Contudo, muitas vezes as concepções acerca do papel da estética na vida do sujeito são vistas na escola de modo antagônico. Quase sempre essas concepções não tratam a Educação Estética como um objetivo em si, mas apenas como um meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética. “Essa estética a serviço da pedagogia sempre cumpre funções alheias e, segundo os pedagogos, deve servir de via e recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a moral” (VIGOTSKI, 2010, p. 324).

Vigotski critica a finalidade moral da arte, mas especificamente da Literatura, dizendo que

Organizam-se bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil (VIGOTSKI, 2010, p. 324).

O autor ressalta ainda que o adulto supondo que o sentimento sério é inacessível à criança, e por conseguinte ao jovem, adocica sem habilidade, nem arte, as situações e os heróis: substitui o sentimento pela sensibilidade e a emoção pelo sentimento. “O sentimentalismo não é outra coisa senão uma tolice do sentimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 325).

Apesar da expectativa em obter resultados que atinjam o efeito moral esperado, muitas vezes isso não acontece. Como exemplo Vigotski cita a relação da *Fábula da Cigarra e a Formiga* e a escola.

[...] na fábula ‘A Cigarra e a Formiga’ a simpatia das crianças foi provocada pela cigarra despreocupada e poética, que passou o verão inteiro cantando enquanto a Formiga sombria e enfadonha lhes pareceu repugnante, assim como a fábula lhes pareceu direcionada contra a avareza estúpida e

---

<sup>34</sup> Na sociedade contemporânea, a exclusão, o fracasso e a evasão escolar impedem a apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos (REGO, 1995).

presunçosa da Formiga. Mais uma vez o bardo da zombaria foi orientado para o lado errado, e em vez de infundir nas crianças o respeito à diligência e ao trabalho a fábula suscitou nelas a sensação de alegria e beleza da vida leve e despreocupada (VIGOTSKI, 2010, p. 326-327).

Assim, para Vigotski, a escola procura, muitas vezes, enquadrar qualquer vivência<sup>35</sup> estética em um conhecimento do dogma moral sem assimilar esse dogma, sem suspeitar que o texto artístico frequentemente não ajuda a apreendê-lo, ao contrário, infunde uma concepção moral de ordem justamente oposta. Sob essa concepção, a obra de arte perde qualquer valor autônomo, torna-se uma espécie de ilustração para uma tese moral de cunho geral; toda a atenção se concentra precisamente nessa última, ficando a obra fora do campo de visão do educando.

[...] sob essa interpretação não só não se constroem nem se educam hábitos e habilidades estéticas, não só não se comunicam flexibilidade, sutileza e diversidade de formas às vivências estéticas como, ao contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria obra para o seu sentido moral. O resultado é um amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética e daí a natural repugnância estética (VIGOTSKI, 2010, p. 328).

Um outro equívoco, apontado por Vigotski é pensar que a arte é uma espécie de *cópia da realidade*. Houve um momento no qual os críticos concebiam que a obra de arte reunia e comportava em si os traços típicos da intelectualidade que podiam servir como material fidedigno para o estudo de qualquer época. Entretanto, Vigotski afirma que é fácil mostrar que a verdade da realidade da obra de arte se dá a partir de relações sumamente complexas; “[...] a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida” (VIGOTSKI, 2010, p. 330). Para ele, ao aderirmos à concepção de que a arte é reflexo direto da realidade, arriscamo-nos “[...] não só a ficar com uma concepção falsa da realidade como também a excluir inteiramente os momentos puramente estéticos no ensino” (VIGOTSKI, 2010, p. 330). Isso se explica pelo fato de que muitas vezes o artista possui outras reações ao seu contexto e se vale apenas de um material comum para atender a diferentes necessidades.

Assim, o teto de algum edifício arquitetônico pode ser usado como proteção contra a chuva, como ponto de observação, como sede para um restaurante e

---

<sup>35</sup> Para Prestes (2010), algumas traduções dos textos de Vigotski substituíram a palavra vivência pela palavra experiência. Contudo, a palavra experiência não corresponde ao significado que é atribuído pelo psicólogo russo ao conceito de vivência que se relaciona com viver uma determinada situação, deixando-se afetar profundamente por ela.



outros objetivos afins mas em todos esses casos se esquece inteiramente do sentido estético do teto como parte de um todo artístico, como parte de um projeto arquitetônico (VIGOTSKI, 2010, p. 330-331).

Mais um erro cometido pela pedagogia tradicional ocorre quando se reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte, com um objetivo em si. Isso “[...] reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 331). Para Vigotski, nessa concepção, a arte é vista como um meio de despertar reações hedonísticas (fonte de prazer), que tem com concorrentes uma guloseima ou um passeio aprazível.

Nesse sentido, Vigotski critica a pedagogia tradicional por ter caído em um impasse nas questões da Educação Estética, justamente ao tentar impor objetivos estranhos e não inerentes a essa educação. Então, em que isso resultou?

- a) a pedagogia tradicional deixou escapar o próprio significado da Educação Estética;
- b) a pedagogia tradicional obteve resultados contrários aos esperados.

Sobre as concepções relativas à estética, Vigotski pontua que, durante muito tempo, manteve-se o ponto de vista de que a percepção estética é uma vivência passiva, entregue à impressão, é a cessação de qualquer atividade do organismo. Os psicólogos acreditavam que a condição indispensável para a possibilidade de realização da reação estética partia do desinteresse, da contemplação desinteressada, da ausência de qualquer posição pessoal em face do objeto estético. Essa concepção liga-se às ideias de Kant sobre a contemplação desinteressada que citamos nas páginas anteriores. Vigotski critica essa tendência dizendo que essa é uma noção que compreende uma meia-verdade, pois fornece uma ideia falsa da natureza da reação estética no seu conjunto.

Para o autor, a obra de arte não é percebida quando o organismo está em completa passividade e não só pelos ouvidos e os olhos, mas também em atividade interior complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico.

Se o destino de um quadro consistisse apenas em afagar o nosso olho e o da música em provocar emoções agradáveis ao nosso ouvido, a percepção dessas artes não apresentaria nenhuma dificuldade e todos, com exceção dos cegos e surdos, estariam igualmente chamados a perceber essas artes. Entretanto, os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma atividade mais complexa e em si carecem de qualquer sentido estético. ‘Distrair os nossos

sentimentos', diz Christiansen, 'não é o objetivo final da intenção artística' (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

Nessa direção, a emoção estética se baseia em um modelo preciso da reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta.

O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido, constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética. Para o autor, a arte é um “[...] sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo” (VIGOTSKI, 2010, p. 333). Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética. Nessa vivência estética, o espectador constrói suas reações a partir das impressões externas (elementos que compõem a obra como suporte, formas, cores, textura etc.) criando o objeto estético.

Realmente, talvez o quadro não represente simplesmente um pedaço de pano quadrangular com certa quantidade de tinta aplicada sobre ele. Mas quando o espectador interpreta esse pano e essas tintas como a representação de um homem, um objeto ou ação o complexo trabalho de transformação do pano pintado em quadro pertence inteiramente ao psiquismo do receptor. É necessário correlacionar de tal modo as linhas, fechá-las em tais contornos, relacioná-las entre si, interpretá-las de tal modo em que perspectiva e transferi-las para o espaço a fim de que elas lembrem uma figura humana ou paisagem (VIGOTSKI, 2010, p. 334).

Para perceber a obra de arte, faz-se necessário um complexo trabalho de memorização e associação de pensamento para se entender, por exemplo, que homem ou que paisagem estão representados no quadro, em que relação estão as suas diferentes partes. Todo esse trabalho necessário pode ser chamado de “síntese criadora secundária”, porque requer de quem percebe reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística. Para o autor,

[...] se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora [...]. Todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com o objeto da arte não estão contidos nela mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens da arte, e os psicólogos denominaram de empatia o próprio processo de percepção (VIGOTSKI, 2010, p. 334).

Vigotski comenta que essa atividade de empatia consiste num reatamento de uma série de reações internas da sua coordenação vinculada e em certa elaboração criadora do objeto que constitui o dinamismo estético básico e do organismo que reage a um estímulo externo.

Na tentativa de entender o sentido biológico da atividade estética, o autor compreende, a partir da elucidação da psicologia da criação do artista e na aproximação entre a percepção e o processo de criação, que a criação<sup>36</sup> é uma necessidade do nosso psiquismo. Parte do conceito da psicologia moderna de que a criação é sublimação, ou seja, transformação de modalidades inferiores de energia psíquica, que não foram utilizadas nem encontraram vazão na atividade normal do organismo, em modalidades superiores. Para ele,

[...] nas questões de criação temos diante de nós como que pessoas ricas e pobres, umas gastando toda a reserva de sua energia para manter a sua sobrevivência diária, outras como que guardando e economizando, ampliando o currículo de necessidades a serem atendidas. Também aqui a criação surge do instante como certa energia não acionada, não utilizada e uma destinação imediata, ela permanece irrealizada e se desloca para além do limiar da consciência, de onde retorna transformada em novas modalidades de atividade (VIGOTSKI, 2010, p. 337).

Para Vigotski, realiza-se na vida do homem apenas uma parte de todas as excitações que surgem no sistema nervoso, e a criação cobre inteiramente o resíduo que fica entre as possibilidades e a realização, o potencial e o real na nossa vida. De acordo com autor, ser Shakespeare e ler Shakespeare são fenômenos diversos pelo grau, mas idênticos pela natureza: “O leitor poder ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova. É legítimo definir os processos de percepção como processos de repetição e recriação do ato criador” (VIGOTSKI, 2010, p. 338).

Por conseguinte, Vigotski considera que a arte surge em nossa vida como forma de excitação do sistema nervoso que permanece de modo irrealizado na atividade, porque o sistema nervoso recebe um volume de excitações superior ao que pode reagir. Porém, o excedente do comportamento não realizado deve encontrar alguma vazão. Se o sistema nervoso não encontra a devida vazão, surgem formas anormais de comportamento sob o aspecto de psicoses e neuroses que significam o conflito da aspiração do subconsciente não realizada com a parte consciente do nosso comportamento. Sobre isso o autor coloca que

---

<sup>36</sup> Segundo Prestes (2010), Vigotski refere-se à criação como um processo e não como uma qualidade ou característica de quem é criativo (criatividade).

Para o que não se realiza na vida existem apenas duas saídas: a sublimação ou a neurose. Assim, do ponto de vista psicológico a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma (VIGOTSKI, 2010, p. 338, grifo nosso).

Assim, “[...] na criação artística a sublimação se realiza em formas tempestuosas e grandiosas, realizando-se na percepção artística nas formas dos estilos que a nós se dirigem, formas essas atenuadas, simplificadas e antecipadamente preparadas pelo sistema” (VIGOTSKI, 2010, p. 338, grifo nosso). Portanto, a educação artística (ensino da arte) tem um importante papel na criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente.

Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas (VIGOTSKI, 2010, p. 338).

O que o autor russo diz é de suma importância para a Educação Estética. Indica que é fundamental promover momentos de criação artística, pois assim o indivíduo canalizará e desviará suas pressões interiores por via da arte.

Vigotski nos ajuda a perceber que o objetivo final da reação estética não é repetir alguma reação real, mas superá-la e vencê-la. Portanto, uma obra de arte vivenciada pode ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos dispersos. Como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para o nosso comportamento, como se, a partir dessas vivências, pudéssemos acumular energia para futuras ações, dando a essas ações um sentido e um mundo novos.

O prazer provocado por obras de arte sempre surge por via indireta e contraditória e decorre forçosamente da superação de impressões imediatas causadas pelo objeto e pela arte. Para Vigotski,

É necessário ver o feio em toda a sua força para depois colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma

atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse<sup>37</sup> (VIGOTSKI, 2010, p. 345).

De acordo com o autor russo, a relação da vivência estética com a educação se dilui em três questões:

- a) Educar a criação – o desenho ensina o sujeito a dominar o sistema das suas vivências e a vencê-las e superá-las. Ensina a ascensão ao psiquismo. Por exemplo: a criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima de vivência imediata. A correção do desenho significa uma grosseira interferência na estrutura psicológica da vivência da criança e ameaça servir como obstáculo a tal vivência. Por isso, o autor defende a plena liberdade da criação infantil, a renúncia à tendência a equipará-la com a consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade. Existe a tendência da criança à liberdade e à independência em relação ao desenho real dos objetos. Isso não significa que a criança não consegue ver os objetos como eles são, mas que ela deforma os aspectos secundários do objeto em proveito dos aspectos mais importantes dele.
- b) Ensinar as habilidades técnicas da arte – para Vigotski, é impossível penetrar na obra de arte alheio à técnica de sua linguagem. Por isso, defende que seja oportunizado na educação o mínimo conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra. “Neste sentido agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna condição indispensável da formação” (VIGOTSKI, 2010, p. 350). Complementa ao falar que o ensino da técnica deve ser combinado com a própria criação do sujeito e da cultura das suas percepções artísticas. Assim, só será útil aquele ensino da técnica que vai além da técnica e que ministra um aprendizado criador, ou de criar, ou de perceber.
- c) Educar o juízo estético, ou seja, as habilidades para perceber e vivenciar obras de arte – o autor critica alguns pedagogos que pensavam que observar, ouvir e sentir prazer fosse tão simples que não necessitava de nenhuma aprendizagem especial. Contrário a essa opinião, Vigotski considera que esse é o objetivo principal e o fim da educação geral.

---

<sup>37</sup> Para Vigotski, a catarse relaciona-se com a “[...] liberação das paixões despertadas pela tragédia que constitui um objetivo final da Arte. O horror não é representado em prol de si mesmo, mas como impulso para a sua superação” (VIGOTSKI, 2010, p. 345).

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da Educação Estética. A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de Educação Estética no sistema de educação geral sempre deve-se ter em vista essa incorporação da criança à experiência Estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo (VIGOTSKI, 2010, p. 351-352).

Assim, a interpretação da obra de arte é o procedimento que exige um aprendizado especial, “[...] a elaboração de habilidades específicas de recriação das obras de arte e, neste sentido, as aulas de observação de quadros e leitura lenta, introduzidas em algumas escolas europeias, são um modelo de Educação Estética” (VIGOTSKI, 2010, p. 352, grifo nosso).

Ainda sobre a educação do juízo estético, considera que é preciso introduzir a Educação Estética na própria vida, pois a arte transfigura a realidade das construções da fantasia e também da elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestuário, a conversa e a leitura e a maneira de andar, tudo isso pode servir como material para a elaboração estética. “De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O que deve servir de regra não é o ornamento da vida mas elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

Avançando um pouco mais, Vigotski trata das emoções que não realizadas em vida, encontram vazão e expressão numa combinação arbitrária de elementos da realidade e, antes de tudo, na arte. A arte não dá simplesmente vazão e expressão a essa ou aquela emoção, mas sempre a resolve e libera o psiquismo da sua influência sombria.

Isso aproxima o efeito psicológico da arte, principalmente do conto de fadas, da brincadeira. Para o autor russo, o sentido estético da brincadeira não se reflete apenas no ritmo dos movimentos infantis, na assimilação de melodias primitivas em brincadeiras como cantigas de roda. Do ponto de vista biológico, a brincadeira é uma preparação para a vida e, do ponto de vista psicológico, é uma das formas de criação infantil. Nas palavras do autor, [...] “na brincadeira a criança sempre forma criativamente a realidade. Em sua mão pessoas e objetos assumem facilmente um novo sentido” VIGOTSKI, 2010, p. 361). Portanto, assim

como na brincadeira, a arte (conto de fadas) é uma educadora estética natural da criança. Na adolescência, a brincadeira é substituída pela fantasia, conforme apontei no capítulo *Caminhos Investigativos*, quando trato dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Sobre a Educação Estética e o talento, Vigotski afirma que não se deve perguntar por que uma pessoa tem mais ou menos talento, uma vez que um alto grau de talento original do ser humano é um fato básico em todos os campos do psiquismo e, conseqüentemente, são passíveis os casos de explicação, os casos de diminuição e perda de talento. Portanto, a tarefa da Educação Estética

[...] deve partir da existência de um alto talento da natureza humana e da hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades. O talento se torna também uma tarefa da educação (VIGOTSKI, 2010, p. 363).

Nesse sentido, encontrar talentos, evidenciar talentos, não é função da educação, pois todos os indivíduos possuem as mesmas potencialidades criadoras. Marx já apontava para esse caminho.

Vigotski finaliza o texto sobre a Educação Estética ao dizer que a possibilidade criadora, para que cada um de nós se torne um coparticipante de Shakespeare em sua tragédia e em Beethoven em suas sinfonias, é o indicador mais nítido de que, em cada um de nós, existem um Shakespeare e um Beethoven.

Vigotski vai às máximas alturas da potencialidade da criatividade humana. A partir das ideias marxianas, Vigotski declara o potencial criador existente em todos seres humanos e apresenta de que modo isso pode ser valorizado pela escola do seu tempo.

Com base nas contribuições de Vigotski para a Educação Estética, o que podemos pensar sobre as práticas que temos na escola e, em especial, no Ensino Médio Integrado? Como pode a Educação Estética contribuir com a formação dos jovens que integram essa modalidade de ensino tendo em vista todo o processo de racionalização instrumental que a escola sofre a partir da ciência moderna e da sociedade capitalista?

Para pensar sobre essas questões, farei o resgate de algumas ideias aqui apresentadas na perspectiva de tê-las como pressupostos indispensáveis para essa discussão.

- a) É preciso ajudar o indivíduo a desenvolver a criticidade, conduzindo-o à capacidade de refletir sobre as ideologias dominantes, postas principalmente pela mídia que compõe a grande Indústria Cultural ou, nos modos de dizer de Vázquez, a arte de

massa. Faz-se necessário, então, refletir, negar, problematizar os meios de comunicação, os produtos da mídia e outros meios de alienação para contribuir com uma educação emancipadora.

- b) É preciso ajudar o jovem a se apropriar das objetivações humanas, pois, como Marx apontou, isso só ocorre de homem para homem, ou seja, pela interação.
- c) A emoção estética se baseia em três momentos: estimulação, elaboração e resposta. Ao perceber a obra de arte, nós a recriamos de forma nova.
- d) Educar esteticamente é criar um conduto para a vazão da emoção, assim como o sonho, a brincadeira e a fantasia.
- e) É preciso ampliar ao máximo a experiência do jovem a partir do que a humanidade acumulou de grandioso na arte. Para uma Educação Estética, deve-se incorporar a experiência do sujeito à estética da sociedade humana.
- f) O alto talento da natureza humana é comum a todos os homens, cabe à educação desenvolver tais potencialidades.
- g) Para uma Educação Estética, é preciso: educar para a criação e reconhecer a originalidade da criação; ensinar habilidades artísticas combinadas com a própria criação do sujeito e da cultura das suas percepções artísticas; educar o juízo estético e ensinar a observar e ler lentamente as obras de arte.

Entendo que, para ocorrer uma *leitura lenta* da obra de arte, como aponta Vigotski (2010), é preciso que se tenha um tempo para ver a obra de arte. Porém, não adianta colocar a imagem na frente do jovem e deixá-lo perceber isso sozinho. Isso seria reiterar a crença de que a percepção estética é uma vivência passiva, como alerta Vigotski (2010). Assim, é preciso ajudar o jovem a analisar criticamente a obra de arte para perceber múltiplas relações intrínsecas a elas, que passam pelos aspectos contextuais, formais<sup>38</sup> e por outros diálogos estabelecidos entre a imagem lida com outras obras de arte.

Desse modo, é necessário refletir sobre o contexto de produção da obra, o que não significa somente ir atrás de uma história pessoal de vida e de um trabalho artístico ou imaginar as reações de um leitor ansioso por completar lacunas de uma possível interpretação do texto lido. Entendo que a imagem é o ponto de partida para que se possa compreender o contexto histórico no qual ela está inserida. É preciso interligar o contexto aos aspectos formais, sem dividir a leitura no que é contexto e o que é forma. Além disso, é importante colocar a obra analisada em diálogo com outras imagens do mesmo artista e/ou de outros. Por

---

<sup>38</sup> No caso da obra bidimensional, seria a linha, a cor, a textura, a forma, a composição e a técnica.



consequente, interligar a temática do artista com outros textos, como reportagens de revistas, músicas ou poesias para criar, a partir da leitura, uma rede de significações. Essa proposição reforça o fato de que todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto e, nessa ciranda de significações, o jovem vai ampliando o seu repertório cultural e sensível e se aproximando cada vez mais do *universo* do artista<sup>39</sup>.

Esta relação dialógica entre vozes no interior de uma obra de arte relaciona-se com o conceito de *polifonia* adotado por Bakhtin (2000). Com base nessa ideia, é possível pensar que o artista, assim como os leitores, estão impregnados por diferentes textos visuais e/ou verbais vistos e lidos que vão compor os seus repertórios criativos. Desse modo, compreendo que, para que a leitura de uma obra seja realizada de modo aprofundado, é preciso, além dos outros fatores citados, observar os indícios da presença de outras vozes e outros textos (os intertextos) na imagem analisada e, a partir dessas tramas, atribuir sentido a essas conexões. Como se, ao ler, pudéssemos traçar um possível *caminho polifônico* subjetivo e relativo a cada leitura de imagem realizada e também a cada leitor.

Indissociáveis à análise dos aspectos contextuais e intertextuais estão os aspectos formais, ou seja, a visualidade da imagem. A forma é uma mediação necessária para o conteúdo estético, “[...] pois este só surge a partir da relação totalmente estruturada, elaborada dos materiais” (FREITAS, 2008, p. 43).

É como se a forma da obra de arte, operando uma mediação entre nós e o mundo, acabasse nos fornecendo a possibilidade de vínculo imediato com ele, não obscurecido pela abstração conceitual, lógica. A experiência estética parece apontar para uma transcendência, uma ultrapassagem daquilo que nossos sentidos podem perceber e que nossa razão pode pensar (FREITAS, 2008, p. 44).

No caso de uma pintura, desenho ou gravura, por exemplo, é necessário explorar as expressões das formas e de sua disposição no espaço, das cores, dos materiais empregados e dos contrastes plásticos como recursos capazes de construir significados. É preciso considerar as possibilidades de combinações de cores; se elas instalam ou não movimento e ritmo na composição criada pelo artista. Cabe identificar como foi realizado o emprego dessas cores: se são puras, complementares, análogas, não cores; a utilização ou não de tonalidades; os graus de saturação da cor; a variação ou a manutenção cromática e tonal; a luminosidade em seus graus variados e nos jogos entre claro/escuro.

---

<sup>39</sup> Explicarei de modo mais aprofundado a importância de se conhecer o universo do artista no próximo capítulo.

Além de analisar as relações cromáticas estabelecidas, é necessário perceber como as combinações de linhas, volumes e cores superpostas proporcionam efeitos diferentes de simetria ou de perspectiva, por exemplo. Outros pontos a serem observados dizem respeito à materialidade e à técnica utilizada para criar a obra de arte. Quando se trata de uma pintura, podem-se observar as pinceladas, as marcas do gesto do artista, ou seja, a decisão do artista de deixar perceptível o ritmo impresso na obra que produziu, a espessura da pincelada, o modo como recobriu o suporte camada por camada ou a decisão de deixá-lo perceptível, o ritmo impresso pela maneira de fazer e, por fim, o relevo ou a textura que o gestual do artista cria na superfície pictórica. Nesse caso, a cor e a forma desencadeiam diferentes efeitos de sentido e são consideradas como marcas deixadas no ato de pintar. No campo ainda da pintura, podem-se perceber as pinceladas: se são contidas, soltas, descendentes, ascendentes, diluídas, pastosas, lisas ou rugosas.

Outro ponto a ser observado é a posição e a orientação das formas que geram ou não movimento no suporte escolhido pelo artista, assim como os diversos tipos de suporte que podem ser utilizados pelo artista, como madeira, tela, metal, papel etc. (REBOUÇAS, 2003).

Mais dois aspectos importantes de serem analisados, no caso da pintura, são o título da obra e a assinatura do artista. Segundo Oliveira (2004), quando um artista dá à sua obra um título verbal, ele a reelabora numa outra linguagem, a verbal. É como se o artista nos desse uma chave para entrar na obra de arte por ele produzida. Em contrapartida, existem artistas que não dão nomes às obras. “O não nomear ou a ausência dum nome num outro sistema já é por si mesmo uma espécie de título que guia o observador na tarefa de reconstruir a significação da obra” (OLIVEIRA, 2004, p. 130). Oliveira pontua que a assinatura do pintor é um dos modos de presença na tela. “Ele, que se presentifica no ato mesmo de organizar o seu discurso, aparece com essa outra marca, a da assinatura” (OLIVEIRA, 2004, p. 130). A assinatura é o selo do pintor que, ao terminar a obra a identifica como sua e a envia do seu ateliê (mundo privado) para o mundo público. A assinatura é colocada quando não há nada mais a ser feito. Ela é o ponto final, ou a obra acabada.

Além disso, o modo como essa imagem foi distribuída e legitimada é fundamental e precisa ser analisado. Sobre esse assunto, Foerste (2012, p. 177) coloca que

[...] ler imagens constitui-se num desafio cotidiano de desvelamento de práticas e concepções humanas imbricadas na materialidade da imagem. Os modos particulares de produção, distribuição e recepção das imagens desafiam-nos a estudá-las como objeto que não se esgota em si mesmo, mas que está referido ao complexo campo de relações de que são produto, são preservadas, divulgadas e/ou recebidas. Percebe-se, então, que já não é

possível ler imagens sob bases unicamente formalistas de análise, mas que essa análise implica encontro dos sujeitos. Trata-se do encontro do homem com o homem, mediados pelo objeto das intervenções humanas no mundo.

Nesse sentido, cabe perguntar: *Onde a imagem analisada está localizada? Como se deu o acesso a essa imagem? Quem legitimou essa produção como obra de arte? Por que essa obra está no museu ou no livro, e não outra?* Desse modo, seria incentivada uma postura crítica em relação aos *Sistemas de Belas-Artes*,<sup>40</sup> para que os jovens se habituem a essa prática e se sintam capazes de fazer suas próprias escolhas culturais.

Assim, é possível pensar que estabelecer relações entre esses aspectos de modo indissociável pode colaborar com a *leitura lenta* proposta por Vigotski. Isso não significa que essa é uma fórmula que, se repetida, logrará êxito e proporcionará uma Educação Estética. É muito mais do que isso, envolve complexidade, reiteraões e processualidades. Portanto, considero que a *leitura lenta* deve integrar – além de momentos de análises formais, conceituais, históricas e intertextuais – períodos de suspensão, um tempo *entreimagens* que possibilite uma reflexão profunda e vagarosa. Não em um momento pontual, mais em vários momentos que constituem um processo de convívios e de encontros com as obras de arte, um processo catártico.

Esses momentos de encontro e de convívio com as imagens integram duas possibilidades de trabalho. A partir de reproduções das imagens (cópias de boa qualidade) ou com visitas dos jovens até os espaços expositivos (ateliê<sup>41</sup> do artista, museus, galerias de arte, centros culturais, parques, cinema, teatro, entre outros).

Para exemplificar como poderia ser realizada a *leitura lenta*, a partir dos pressupostos apontados nas linhas acima, apresentarei a seguir uma possibilidade leitura de imagem da

---

<sup>40</sup> Para Reis (2006, p. 3), a tarefa primordial do Sistema de Belas-Artes “[...] é identificar, classificar e qualificar um objeto quanto ao seu valor artístico segundo um conjunto de parâmetros e critérios teleológicos previamente definidos”. O Sistema de Belas-Artes é o mantenedor e controlador do capital cultural da classe dominante. Para esse autor, a origem do Sistema de Belas-Artes surgiu e confunde-se com o processo de consolidação da burguesia brasileira, devido à necessidade de se estabelecer parâmetros úteis para os mecenas e compradores de objetos artísticos nos mercados existentes, para que assim fosse elaborado um código contendo noções gerais de Estética que servissem para “[...] balizar o valor artístico de uma obra, a produção geral de um artista e as suas qualidades enquanto tal” (REIS, 2006, p. 3). Em frente às demandas dos séculos XVIII e XIX, foi preciso estabelecer um estatuto epistemológico para a arte, desenvolver uma visão crítica da arte, vê-la como um dos dispositivos produtivos e ideológicos sob o controle, muitas vezes, das classes dominantes. Isso nos coloca diante do senso de urgência quanto a operar o aparato conceitual e sensível da arte. Dessa forma, é preciso desenvolver na escola propostas que problematizem a história da arte brasileira e mostrem aos alunos as concepções ideológicas que estavam permeando as buscas por uma identidade artística brasileira.

<sup>41</sup> No caso do presente estudo, trabalhei com as reproduções das obras e também com os originais que integram o acervo pessoal do artista Raphael Samú. Esse encontro se deu por meio de visitas ao seu ateliê.

obra de Raphael Samú (Figura 12). Nesse sentido, o exercício que segue tem como objetivo propor um caminho para a leitura dessa imagem na expectativa de aplicar os pressupostos abordados. Contudo, é um exercício individual, um esforço em trazer para a linguagem verbal algumas percepções e conexões.

Figura 12 – SAMÚ, Raphael. Ponte Seca, 1963. Nanquim e ecoline sobre papel



Notas: Acervo do Museu de Arte do Espírito Santo. Foto de Érika Sabino.

Há muitas cores na imagem: amarelo, tons de cinza, rosa, preto, tons de marrom e azul. As combinações de cores são ressaltadas pela escolha da tinta aguada, característica do ecoline e do nanquim, que instalam na imagem o movimento e o ritmo da cor no espaço do suporte que, nesse caso, é o papel. Ecoline é uma tinta tipo aquarela líquida, técnica que oferece à obra leveza pela sua transparência e suavidade nas mudanças de nuances de cores.

As formas aparecem no papel por meio das combinações de linhas, volumes e cores sobrepostas. Em um primeiro plano, vemos pessoas, algumas barracas, uma ponte, casas em um morro; ao fundo, a parte despovoada do morro; e, em último plano, o céu nublado apresentado por manchas aguadas de tinta.

Ao olharmos a imagem atentamente, é possível supor a ordem de ações realizadas pelo artista ao criar a obra. Pode-se pensar que primeiro ele pintou as manchas, deixou secar e depois contornou as figuras com linhas negras de nanquim. Nota-se que o artista sintetiza as

figuras com poucos traços. Ele desenha as figuras humanas, as barracas, os postes e a fiação elétrica utilizando linhas verticais, horizontais, diagonais etc. As manchas escuras, aparentemente distribuídas de modo desordenado sugerem as sombras e os volumes das figuras. Apresentam-se na imagem duas linguagens que se complementam: o desenho e a pintura.

O modo como o artista posicionou as figuras (pessoas, casas, ponte, postes, barracas e morro) no espaço pictórico distancia ou não o observador da cena retratada. No caso da *Ponte Seca* a parte inferior da imagem, o chão, está esvaziada de figuras. Existe um espaço em branco que distancia o observador da cena. As barracas e as pessoas são vistas de longe, como se, ao pintar, o artista estivesse bem distante da cena e por isso incapaz de perceber os detalhes de cada figura. Nós, leitores da imagem, assim como o artista, observamos a cena distanciados; não somos convidados a participar das atividades realizadas nesse local.

Se a imagem pudesse ser dividida em partes, seriam três: o chão vazio, a cena retratada sob o fundo de casas agrupadas no morro e o céu. É na faixa central da superfície do papel que se concentram suas figuras. Essa estratégia faz com que o olhar caminhe até a cena e promove o aparecimento de um contraste relacionado com a posição, a orientação das formas e o movimento no espaço, pois as figuras não estão dispersas; elas estão organizadas de modo concentrado e se contrapõem aos vazios intencionais deixados pelo artista. Isso indica que o lugar retratado é muito povoado. Muitas casas e gentes moram lá. Apesar disso, poucas pessoas aparecem na cena. Na ponte retratada na esquerda da imagem, uma pessoa caminha seguindo em direção ao morro preenchido por casas. Em grupo, três pessoas conversam, enquanto outras duas aparentam montar suas barracas. Seria um lugar de comércio? E a ponte? Quais são os espaços que ela liga? Um dos lados da ponte nós podemos ver na imagem e o outro?

As pinceladas fluidas do artista provocam no olhar a sensação de um gesto às vezes lento e às vezes rápido ao pintar o papel. Já os traços negros de nanquim são rápidos e precisos. Eles delimitam as manchas de tinta e revelam a destreza do artista ao apresentar ao observador o espaço retratado. Os contrastes relativos às pinceladas, solto/contido, fluidez/rapidez, ajudam o observador entender a decisão do artista de deixar perceptível o ritmo impresso na obra que produziu. Neste caso, a cor e a forma desencadeiam diferentes efeitos de sentido e são consideradas como marcas deixadas no ato de pintar, a espessura fina da pincelada, as camadas leves e transparentes de tinta, sua densidade, o relevo e a textura

macia que nos induz a pensar sobre o toque das cerdas também macias do pincel na superfície do papel.

Quando se lê o título da obra, percebe-se que o lugar retratado pelo artista tem um nome: *Ponte Seca*. Ao dar esse título à obra, ele determinou que os observadores fossem apresentados a esse lugar. Essa ponte é um local muito conhecido da cidade de Vitória. Ela se localiza no centro da cidade. Antigamente passava um rio por debaixo dela. Era o caminho por onde chegavam muitos pescados que vinham da Barra do Jucu para serem vendidos na Vila Rubim. Durante muito tempo os arredores da Ponte Seca foi palco de venda de muitos produtos alimentícios. Hoje o rio não passa mais por lá. Ele desapareceu e a ponte, de modo incongruente, passou a receber o título do rio seco.

Na referência da obra, além do título, consta também a data: 1963. Então, Raphael Samú retratou esse local há muito tempo. E hoje, como estaria esse local? Passo por lá quase todos os dias, mas, na maioria das vezes, à noite. Ao ver a obra de Samú, percebo que não conheço bem o local que atravesso todos os dias. Fiquei pensando, no momento em que realizava esta leitura, em como era essa região, mas minha memória falha não me permitiu. Por isso, quis ver de perto esse cenário. Fomos, eu e Érika Sabino, até lá e registramos o local. Contudo, com essa ação, não tive a pretensão de comparar a foto (Figura 13) com a pintura de Raphael Samú, mas sim perceber poeticamente essa nova realidade.

Figura 13 – Ponte Seca, 2012



Nota: Foto de Érika Sabino.

Pode-se observar que muita coisa mudou no cenário atual da *Ponte Seca*, principalmente o local onde estavam, na imagem de 1963, as barracas. No lugar delas, temos agora um estacionamento de carros. A cidade cresceu e com isso o número de carros, por isso a necessidade de se criar um estacionamento para as pessoas que trabalham no *Porto de Vitória*, que fica logo atrás da ponte.

Minhas impressões sobre a obra se ampliam quando se entrelaçam o depoimento do artista sobre a elaboração de *Ponte Seca*. Raphael Samú coloca que costumava levar seus alunos da disciplina Desenho, do curso de Belas-Artes da Ufes, para expedições pelo centro da cidade: “Eu levava os alunos para desenhar e pintar – cada um ia para um canto, subia a montanha e ia desenhar” (SAMÚ, 2011). Retratar a cidade fazia parte de suas atividades como professor e também como artista. Sobre esse processo criativo, Raphael Samú diz: “Eu caminhava pelo centro a pé. Eu me interessava pelas escadarias, pelos becos. Caminhava pelo centro da cidade para desenhar. Eu desenhava em todo lugar. Tudo era motivo para eu fazer um desenho” (SAMÚ, 2011).

Muitas obras foram elaboradas pelo artista nessas expedições pelo centro da cidade de Vitória. Dentre elas, a *Ponte Seca* de 1962 (Figura 14), criada um ano antes da *Ponte Seca* que por ora analiso. Contudo, trata-se de uma cena diferente. Essa diferença pode ser percebida a partir da observação tanto das personagens retratadas, que estão divididas em grupos, quanto das cores utilizadas – vermelho e preto – e a pequena mudança na técnica – não mais o esboço e sim o giz pastel que oportuniza ao artista mais rapidez no desenho e no colorido.

Pode-se supor, por esses indícios, que se trata de um estudo do local, um croqui que culminará na obra realizada em 1963.

Figura 14 – SAMÚ, Raphael. Ponte Seca, 1962. Nanquim e pastel sobre papel



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino

Sobre a assinatura do pintor na obra de 1963, é possível dizer que ela é um dos modos de sua presença na tela. Pode-se supor que, ao escrever seu nome na tela, Raphael Samú diz: “Estou aqui”. O que significa assinar um documento? É dizer que ele passou por você e que você tem ciência disso. Nesse sentido, a assinatura é o ponto final, o que indica que a obra está acabada. Além disso, o nome é um conjunto de letras que têm forma e cor.

Figura 15 – Detalhe da assinatura do artista



Ao observar a imagem da assinatura de Raphael Samú na obra analisada, percebe-se que seu desenho dialoga com as linhas que compõem o chão do lugar retratado por ele na obra *Ponte Seca*. Em escala maior, Samú amplia o “S”, letra inicial de seu nome. Logo acima da assinatura colocada no canto inferior direito da obra, ele faz um grande “S” com um gesto rápido e aparentemente sem propósito. Abaixo desse traço, em menor proporção, ele repete o



mesmo gesto rápido, agora formando sua letra inicial e, a seguir, compõe sua assinatura com a escrita das outras letras.

A obra *Ponte Seca*, de 1963, faz parte do acervo de obras de arte do Museu de Arte do Espírito Santo (Maes). Além dessa obra, outras do artista (serigrafias) também compõem tal acervo. Ela foi doada por Samú na ocasião da exposição retrospectiva, em 2001, sobre sua trajetória artística. Como disse na introdução deste trabalho, fizemos um material educativo destinado ao professor de Arte para essa mostra intitulada *Essência e Fragmentos*. O seu estado de conservação está precário, pois apresenta a borda externa do papel deteriorada. Essa falta de zelo pelo patrimônio cultural capixaba que está sob os cuidados do Maes precisa ser revista para que as outras obras que fazem parte de tal acervo não corram o risco de deixar de existir futuramente, devido à falta de cuidado da instituição. Já a *Ponte Seca*, de 1962, integra o acervo pessoal do artista e, apesar do suporte de papel está amarelado e com fungos, a obra não apresenta maiores deteriorações.

Os aspectos observados acima só podem ser compreendidos se dermos à imagem um tempo para ser vista, como diz Vigotski, uma *leitura lenta*. Um olhar apressado perde a oportunidade de se espantar com algumas descobertas. Só se consegue isso se existir, além desse tempo, um modo de ver que ajude a sentir com todo o corpo a obra de arte. Porém, esse conhecimento precisa ser ampliado também pela pesquisa sobre o contexto histórico em que o artista está envolvido, pelo estudo do percurso de sua produção artística e pela criação de possíveis intertextos. Dessa forma, a trama de relações tecidas durante a leitura pode ser ampliada e, por conseguinte, contribuir de modo significativo com o desenvolvimento estético do leitor.



6/10

Sami '80

## CAPÍTULO V

### O UNIVERSO DO ARTISTA: CONTEXTO DE PRODUÇÃO, DIÁLOGOS E A ARTE DE RAPHAEL SAMÚ

Educar esteticamente, na perspectiva proposta nesta tese, pressupõe ampliar as experiências de encontro e de convívio com a arte, com a intenção de aprofundar a visão de mundo do jovem. Além disso, a Educação Estética pode colaborar com a apropriação das linguagens artísticas, gêneros e estilos de arte. Isso torna possível a compreensão de textos artísticos diversos que contribuem com o desenvolvimento pessoal do leitor, com a intenção de quebrar clichês, conferir novos significados, novas maneiras de ver/sentir, de avaliar a realidade e ampliar a capacidade pessoal de compreender as possibilidades que as coisas têm de mudar e de serem diferentes. A compreensão da arte, nesse sentido, ocorre por meio do diálogo, ou seja, na interação de dois mundos, o mundo do leitor e o do artista (LEONTIEV, 2000). Assim nos identificamos com o outro (o artista) e vemos o mundo também por meio do seu sistema de valores, tal como ele o vê; ou seja, colocamo-nos em seu lugar para depois voltarmos ao nosso lugar e completarmos os nossos horizontes com tudo o que descobrimos do lugar que ocupamos fora dele (CARVALHO, 2012).

A partir dessas ideias, uma forma de desenvolver a Educação Estética dos jovens seria, além de conhecer as obras de arte, por meio de *leituras lentas*, como já apontei, possibilitar o contato com o *universo do artista*, conhecer seus gostos, histórias, o contexto em que viveu, sem desconectar essas ações das imagens produzidas. Entender esses pontos pode provocar a curiosidade de compreender as suas obras de arte, poemas e filmes prediletos, para tentar, ao se aproximar desses aspectos, apropriar-se deles e, por conseguinte, compreender de modo mais aprofundado suas obras. Nesse sentido, tanto a obra quanto o contexto e as referências e gostos do artista atuam na Zona de Desenvolvimento Iminente<sup>42</sup> do aluno, ou seja, aquilo que o jovem não seria capaz de aprender sozinho, ele o faria com a ajuda da obra, do contexto de produção dessa imagem e, por conseguinte, das referências do artista. Para compreender

---

<sup>42</sup> De acordo com Prestes (2010), a Zona de Desenvolvimento Iminente refere-se aos processos que ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar, trarão frutos futuramente e passarão para o nível de desenvolvimento atual. Segundo a autora, as atividades em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento.

com profundidade a obra de arte, o observador teria que renunciar à sua posição única, pessoal e parcial no mundo. Seria preciso renunciar ao seu ponto de vista exclusivo e aceitar também a posição do artista, olhando o mundo por meio do artista. “É preciso assumir a posição do autor, renunciar o seu ponto de vista pessoal, transformando-o numa atitude estética. Uma atitude de diálogo de uma aceitação imparcial [...]” (LEONTIEV, 2000, p. 128).

Assim, ao entrar em contato com o *universo do artista*, o jovem estaria recriando novas imagens, pensamentos, sensações, que não seriam possíveis se não fosse pela mediação do outro. Nesse sentido, a partir da leitura das imagens, dentro daquilo que Vigotski chamou de *leitura lenta*, do contato com o *universo do artista* (contexto de produção da obra, as referências do artista) e outras relações estabelecidas com a obra de arte analisada e com outros textos, é possível pensar em um caminho para a Educação Estética do jovem. Percebi isso ao transcrever a entrevista concedida por Raphael Samú. Naquele momento, senti vontade de conhecer mais aprofundadamente os artistas que ele apresentou como suas referências, seus filmes e poesias prediletos. Além do que foi relatado por Samú, constatei que existiam outras relações que poderiam ser exploradas. É como se, com base nas obras do artista, uma rede de diálogos pudesse ser estabelecida e, a partir dela, fosse proporcionado o encontro com diferentes autores. Esta relação dialógica entre textos no interior de uma obra de arte relaciona-se com o conceito de *intertextualidade* pensado a partir dos estudos sobre o pensamento de Bakhtin, como disse no capítulo anterior.

Para Fiorin (2006), a palavra intertextualidade foi um dos primeiros conceitos bakhtinianos a ganhar prestígio no Ocidente. Isso se deu pela divulgação dos estudos de Julia Kristeva sobre a obra desse autor russo. Nesses estudos sobre Bakhtin, Kristeva coloca que o discurso não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras. Portanto, todo texto se constrói como um mosaico de citações. Todo texto é a absorção e transformação de um outro texto. Nesse sentido, o texto é um cruzamento de textos em que se lê, pelo menos, um outro discurso.

Desse modo, tanto nós que lemos, quanto o artista que cria, estamos povoados por diferentes imagens vistas e textos lidos que vão compor nossos repertórios criativos. Assim, é possível pensar que, para que a leitura de uma obra seja realizada de modo ampliado e aprofundado, precisemos, além dos outros aspectos citados, observar a presença de outros textos (visuais, musicais, escritos etc.) na imagem analisada. Contudo, é necessário compreender que cada leitor poderá estabelecer redes de ligações diferentes, o que significa

que não existe um só tipo de leitura, mas diferentes redes de diálogos que dependem dos repertórios dos sujeitos leitores.

Além do entendimento do *universo do artista* e das múltiplas possibilidades de diálogos entre a sua produção artística com outros textos, mais um fator pode colaborar com a Educação Estética dos Jovens, por exemplo, propor assuntos relacionados com os interesses deles. Penso que a escola precisa se constituir como um espaço de debate, diálogo e de autoria. Muitas vezes os assuntos discutidos não são apreciados pelos alunos. Isso resulta, em alguns casos, em desmotivação e desinteresse em aprender. Para não incorrer nesse erro, como já aponte, sistematizei um questionário para que os jovens respondessem a várias perguntas, dentre elas, os assuntos que eles gostariam de discutir na escola. Nesse sentido, a partir dessas respostas e das rodas de conversa do projeto de iniciação científica sobre Juventude e Urbanização em Guarapari,<sup>43</sup> percebi que existia a vontade de refletir sobre assuntos ligados à sociedade e, conseqüentemente, à arte, já que ela própria é um fenômeno social. O desejo de discutir essas temáticas revela-se nas falas a seguir:

Acho que todos assuntos ligados à sociedade, tentar compreender o ser humano nas suas relações sempre traz respostas ao que muitas das vezes não sabemos que procuramos [...]. A escola não é simplesmente um lugar que você vem aprender Português, Matemática e Geografia. O que eu gosto aqui, no Ifes é isso, é que eu apesar de ser uma aluna das exatas, eu participo da monitoria de arte, eu estou em um projeto que fala de questões sociais, então o que é interessante é a gente não ficar preso a coisas fixas, como se eu, que sou aluna da Eletromecânica, só pudesse aprender Física e Matemática. Eu aprendendo só exatas, e as pessoas da Administração vão aprender humanas. Acho que a oportunidade de aprender e abrir a mente para outras coisas não só as coisas que eu tenho como a minha área, é o que torna o ambiente da escola mais agradável e me deixa aberta a novas possibilidades (AMÉLIA, 17 anos).

Acho que o Ifes e as outras escolas devem se preocupar em formar os jovens, mas em abrir a mente do jovem para as questões da sociedade. Não simplesmente formar o jovem com cabeça de quanto é dois mais dois, mas pensar, por exemplo, na periferia. Se você mora lá, abrir a mente dele para olhar em volta da sociedade (LARISSA, 16 anos).

Esses relatos trazem à tona uma discussão que vem sendo bastante debatida no campo da educação: aproximar o que se aprende na escola da vida. É possível problematizar as questões sociais apontadas por Amélia e Larissa, tendo a arte como mediadora. Isso porque as relações entre a arte e a sociedade são relações históricas. Nessa interação, há mudanças tanto

---

<sup>43</sup> Projeto de Iniciação Científica *Os (des)encontros entre a juventude e experiência urbana na cidade de Guarapari*. Falas coletadas nas rodas de conversa dos dias 13, 20 e 27 de setembro de 2012, todas com quatro horas de duração.

na atitude do artista com a sociedade quanto na desta com aquele, modificando seus valores, ideais e tradições, que integram um processo interativo. Nesse sentido, as relações entre arte e sociedade variam historicamente:

[...] por parte do artista, são em alguns casos de harmonia ou concordância, em outros de fuga e de evasão, e também de protesto ou rebelião. Por parte da sociedade e do Estado, podem ser favoráveis ou hostis à criação artística, de proteção ou de limitação – em maior ou menor grau – da liberdade criadora (VÁZQUEZ, 1968, p. 123).

Outro ponto importante apresentado pelas falas dos jovens associa-se às contradições dos discursos que são pronunciados na escola. Esses discursos apontam uma dissonância entre o que se ensina e as metodologias utilizadas para ensinar e se relacionar com os educandos.

Eu acho que você tem dois momentos na escola. Um momento que você não sabe o que é liberdade, no Ensino Fundamental onde você tem contato com História, Geografia, áreas de humanas que são ensinadas de forma muito metódica... E daí depois quando você sabe o que é a verdade, mas mesmo assim você não experimenta ‘ela’... Eles falam sobre o sistema, de como a sociedade poderia ser melhor, mas, dentro da própria escola o sistema é igual ao que a gente tem lá fora. Quando você está na escola, você tem uma chamada para responder, uma coisa de cadeiras, isso não me atrai a estudar, a questionar. A escola deveria ser um ambiente mais livre. A maioria das pessoas acha que o método é bom, mas eu penso que antes, eles te escondem um monte de coisas, e daí depois, quando eles te mostram, você não sente na prática o que é aquilo, você aprende só na teoria. [...] você não deveria estudar para ser alguém, mas para ser alguém melhor. Você tem que ter um conhecimento, mas às vezes você sai da escola com um monte de conhecimento, daí você precisa fazer uma coisa básica, mas, na prática, você não sabe como agir como ser humano (MATEUS, 21 anos).

A partir dessa fala, é possível pensar que um dos modos de discutir essas questões de interesse dos jovens seria também pela via da arte. Penso que uma das maneiras de compreender o ser humano, suas incertezas e a sociedade pode acontecer por meio do entendimento da arte. Por isso, acredito que aproximar esses jovens das obras de arte, a partir de leituras lentas e, conseqüentemente, aproximá-los do *universo do artista* e suas múltiplas possibilidades de diálogos com outras obras de arte seja um modo de suprir a demanda das discussões que os jovens têm interesse de realizar na escola.

Não tenho a intenção de exaltar o artista como gênio, pois, “[...] os frutos trazidos pela concentração do talento criador em indivíduos excepcionais tem como contrapartida – sobretudo na sociedade capitalista – o esmagamento das aptidões criadoras de milhões de indivíduos” (VÁZQUEZ, 1968, p. 323). Pelo contrário, quero apresentá-lo como um sujeito comum, mas com um modo peculiar de expressar o que viveu, descobriu, sentiu, ou seja,

como ele expôs suas ideias, descobertas, experimentações, pensamentos e sentimentos por meio da arte.

Tampouco pretendo retirar o foco do objeto de estudo da arte, que é a obra, a imagem. Nem dizer que entrar em contato com o *universo do artista* e suas múltiplas possibilidades de diálogos com outras obras de arte será capaz de educar esteticamente o jovem. Entendo que esses são fatores indissociáveis e fundamentais para que isso possa ocorrer, mas integram um processo.

Enfim, em meio ao embrutecimento dos sentidos que corroboram a anestesia da sociedade contemporânea, um modo de contribuir com a Educação Estética seria aproximar os jovens (tendo em vista as suas questões de interesse) da obra e do universo de um artista que dedicou todos os dias da sua vida à arte. Alguém que, no caso de Raphael Samú, em meio ao auge da industrialização, e a convite dela, preocupou-se em deixar suas reflexões, sonhos e medos registrados em *obras de arte*. Um homem que, por meio de uma necessidade interna, criou objetos e imprimiu neles a essência humana. Ele fez isso várias vezes e, a título de cautela, guarda consigo essas produções em seu acervo pessoal. Um acervo repleto de afirmações do universal humano, repleto de grandes obras e diálogos que enriquecem o universo humano e resistem à desumanização.

### 5.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO, DIÁLOGOS E IMAGENS

A obra de arte é produto de um trabalho peculiar. Esse trabalho produz um objeto, determina sua forma a uma matéria, que satisfaz uma necessidade humana: a necessidade de se expressar e comunicar o que o artista sente. Na sociedade capitalista contemporânea, pode-se dizer que a obra de arte tem uma função muito importante tendo em vista que o mundo está sendo regido pelo consumo e pela alienação do homem. Ela, por ser expressão e objetivação do homem, “[...] é um dos caminhos mais valiosos para reconquistar, testemunhar e prolongar a verdadeira riqueza humana. Jamais a arte foi mais necessária, porque jamais o homem se viu tão ameaçado pela desumanização” (VÁZQUEZ, 1968, p. 127).

Nesse sentido, a função social da arte é tornar possível uma experiência estética cada vez mais profunda e humana, pois a arte é um dos meios mais fecundos que o homem possui para elevar-se enquanto tal. Toda verdadeira obra de arte estabelece, por essência, um diálogo com as particularidades de época, classe, nação, com os homens de ontem, hoje e amanhã. Além disso, a verdadeira obra de arte não é para uma minoria, exclusiva de iniciados, nem

tampouco uma arte de massas que, em favor das exigências econômicas e ideológicas do capitalismo, aspire somente a um consumo de massas, mas sim uma arte para todos.

Tão-somente uma arte deste tipo – uma arte verdadeira popular – poderá superar seu condicionamento histórico-social e estabelecer um diálogo, a partir deste agora e deste aqui, não apenas com os homens não alienados de hoje, mas com os homens – já livres de toda alienação – do futuro (VÁZQUEZ, 1968, p. 300).

Essa visão de um futuro melhor livre da alienação parece por demais otimista, e até mesmo utópica. Contudo, se pensarmos na importância da educação e em especial da Educação Estética, podemos acreditar que alcançar, pelo menos em tese, a tão sonhada liberdade seja possível. Percebo muito essa busca por um lugar melhor nas obras de Raphael Samú. Nesses anos em que pesquiso a sua obra, autorizei-me algumas vezes a fazer leituras inusitadas. A fuga ou a procura sempre me pareceram recorrentes em seus trabalhos. Na gravura sem título de 1971 o artista apresenta essas ideias.

Figura 16 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1971. Litogravura



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.



No centro da imagem, uma figura zoomórfica, meio pássaro e meio cavalo. Um bicho nave espacial que carrega em seu ventre pessoas que parecem fugir. O animal olha para baixo e observa as pessoas que ficaram. Não tem asas, mas aparenta voar. Sua crina cacheada é composta por linhas brancas originadas pelos riscos que o artista faz sobre a matriz e também por linhas negras onduladas. Um jogo entre ranhuras que originam as linhas brancas e o desenho de linhas negras demonstra o trabalho do artista sobre a matriz da gravura. Ele ora desenha e cria linhas negras, ora extrai com um objeto pontiagudo a camada que há pouco criou. Nesse jogo, ilumina a cena, cria detalhes que movimentam a imagem.

O animal não apresenta suas patas. Talvez ele as esconda do mesmo modo que os pássaros fazem quando voam. Também como os pássaros possui uma calda emplumada composta por linhas espirais, curvas, diagonais, ranhuras ou linhas negras.

Em contraposição com o detalhamento do animal, estão rostos simplificados e repetidos. As faces dirigem seus olhares para baixo e olham as pessoas que estão no chão. A sensação que se tem é que o animal acabou de levantar voo e deixou para trás muitas pessoas que não conseguiu transportar. Por que a fuga? Para onde estaria o animal levando essas pessoas?

As pessoas que ficaram no chão levantam seus braços na direção do bicho numa expressão desesperada de querer acompanhá-lo. Seus corpos são constituídos pelo mesmo jogo de ranhuras e linhas negras das outras figuras que compõem a imagem e dão dinamismo à cena. Convidam o espectador a contemplar as minúcias de detalhes. As pessoas que estão no chão foram desenhadas com traços rápidos e curtos. São esquemas corporais estilizados e um pouco diferentes dos rostos das outras que estão no ventre do animal e que possuem cabelos cacheados. Pode-se pensar que essa seria uma estratégia do artista para direcionar o olhar do observador para os que foram contemplados pela viagem em detrimento da massa de pessoas que ficaram para trás. O desejo de fugir das personagens retratadas na cena me faz lembrar que esse ensejo é um dos modos de extravasar do ser humano. Alguns utilizam como estratégia de fuga à religião, outros às drogas, outros ao consumo desenfreado. Quando Raphael Samú apresenta essa cena, ele nos coloca em frente a essa questão. Uma questão muito cara a nós nos dias atuais.

Voltando à imagem, é possível perceber que o fundo, ou seja, a parte que fica atrás das personagens e do animal, é composto por manchas, ranhuras e linhas. A presença inusitada do laranja ilumina o entorno da figura do animal, destacando-o ainda mais. Na parte superior central desse plano, existe uma forma arredondada que aparenta ser a Lua. A gravura pode ser

dividida em três partes: as pessoas no chão, o animal com as pessoas no ventre e a Lua. O animal, figura central, é composto por linhas fechadas e curvas dando a impressão de que as pessoas que estão no seu ventre estão seguras. Já as pessoas que estão no chão emergem e se dissolvem no branco da superfície do papel. Esse aspecto deixa as figuras desprotegidas, como se elas pudessem, a qualquer momento, desaparecer, transformando-se em nada, esvanecendo e se misturando ao suporte do papel branco. A Lua também é composta por esse branco, mas, de modo contrário, as pessoas do chão parecem surgir bem delimitadamente da superfície do papel.

A ausência do título da obra, que muitas vezes aparece no canto inferior esquerdo da gravura, libera o observador a exercer livremente seu papel de leitor sem nenhuma colaboração do texto escrito. Uma infinidade de títulos pode surgir a partir das diferentes leituras que se possam fazer. Como se trata de uma gravura aparece no canto inferior esquerdo a tiragem da imagem. Ela é a última impressa dessa pequena série de cinco originais. As litogravuras que compõem o acervo pessoal de Raphael Samú possuem uma tiragem pequena. Isso se deve à própria escolha da técnica que não permite a utilização exaustiva da matriz sem perder a sua qualidade gráfica.

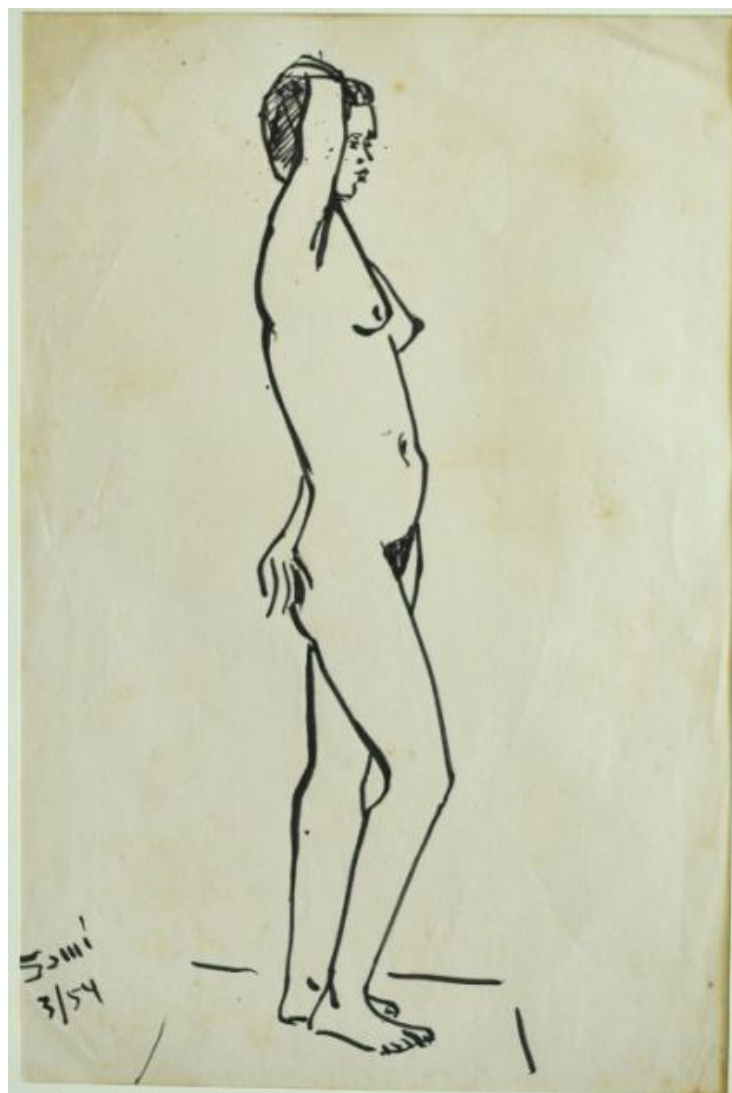
Paulista, nascido no dia 9 de outubro de 1929, Raphael Samú foi aos poucos ampliando seu contato e interesse por arte. Na escola gostava de observar os desenhos que seu colega José Maria Campolino Campo fazia quando a professora solicitava que eles continuassem uma história em quadrinhos inacabada. Além das histórias em quadrinhos, seu colega fazia jogos, esqueletos e os personagens do Walt Disney. Samú lamentava-se, pois só conseguia fazer desenhos simples: duas montanhas, com o Sol e um barquinho.

O tempo passou e Raphael Samú começou a trabalhar em uma revista fazendo a tradução das histórias em quadrinhos que vinham de países estrangeiros. Recebeu incentivos da família, como uma caixa de tintas que sua mãe lhe deu de presente. Contudo, ainda não conseguia elaborar a contento os seus desenhos. Para suprir suas dificuldades, quando precisava fazer um desenho de anatomia humana, pedia ajuda a seu irmão. Com o tempo, seu desenho ganhou mais liberdade, pois o artista, nas viagens que fazia com os amigos, aproveitava para desenhar e observar esses lugares.

Quando jovem, pensou em ser arquiteto, mas, devido ao seu interesse pela arte, optou pelas Belas-Artes. No período em que fez faculdade (década de 1950), o que predominava era a estética acadêmica, baseada em um ensino tradicional de arte, principalmente na cópia de modelos e a partir de desenhos de observação. A imagem a seguir (Figura 17) foi realizada em

uma de suas aulas de Desenho de modelo vivo. Isso mostra que o ensino da escola de Belas-Artes de São Paulo se mantinha acadêmico, apesar dos apelos inovadores vindos da Arte Moderna.

Figura 17 – SAMÚ, Raphael. Desenho de observação a partir de modelo vivo, 1954



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Porém, apesar de a Arte Moderna não encontrar espaço na Escola de Belas-Artes, principiava conquistar lugar nas Bienais de Arte que começaram a acontecer em São Paulo. Na primeira bienal, Samú entrou em contato com as imagens modernas e ficou bastante entusiasmado. O contato com a Arte Moderna influenciou muito a sua produção artística, marcada principalmente pela simplificação da forma e pela busca de novas experimentações. Constituído e constituindo esse contexto, Samú passou a criar seus desenhos a partir de traços sugestivos e livres (Figura 18).

Figura 18 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Desenho em nanquim, 1955



Nota: Acervo pessoal. Foto de Érika Sabino.

Em sua trajetória, participou de alguns cursos de gravura em ateliês livres, como o oferecido pelo artista Lívio Abramo, com o qual Samú aprendeu e aperfeiçoou a técnica da xilogravura. Sobre seu professor Samú diz: “Lívio Abramo era metódico. Ele falou bem assim: ‘Você está procurando essas linhas, fazer esse trabalho... dá liberdade, saia disso, cria’. Aí eu comecei a criar, pegar a madeira, gravar e comecei a ver um mundo novo naquilo que eu estava fazendo” (SAMÚ, 2012).

Figura 19 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Xilogravura, 1955



Nota: Acervo pessoal. Foto de Érika Sabino.

A Figura 19 mostra uma das xilogravuras criadas por Samú na década de 1950. A gravura representa um grupo de pescadores que organizam suas redes de pesca. O estilo com que o artista apresenta essas figuras se aproxima da estética modernista pela simplificação dos traços e estilização das figuras. Isso porque Samú se mantinha ligado à Arte Moderna, como ele mesmo coloca:

Fizemos um movimento contra o movimento modernista chamado 'Ruptura'. Aí nós entramos com o grupo 'Consequência' para destruir tudo aquilo lá. Valdemar Cordeiro era do 'Ruptura' e o 'Consequência' pensava em acabar com o movimento deles. Eles ficavam doidos de raiva. A Aracy Amaral fazia jornalismo e nós fazíamos Arte. Estávamos sempre juntos. A Aracy mandava eu procurar alguma coisa, sair do desenho igualzinho. Aí eu saía com o Mario Toral. Ele veio com uma turma para a bienal. Essa turma veio com ideias novas. O Mario Toral fazia desenho de móveis. Mas ele foi aprendendo coisas aqui no Brasil e depois não quis sair mais. Casou com a Aracy, foram para a França. A Aracy trabalhou na Pinacoteca de São Paulo, ela era diretora. Eu levei meus trabalhos para ela. Ela gostou daqueles trabalhos, fez a crítica e a exposição. Pfeifer [referindo-se a um crítico de arte] gostou muito dos trabalhos. Ele tinha uma galeria em São Paulo, na Rua Augusta. Eu fiz uma exposição individual lá. E colecionadores compraram aqueles trabalhos (SAMÚ, 2012).

Além de trabalhos de pintura e desenho, e apesar de não ter estudado o muralismo na Escola de Belas-Artes de São Paulo, Samú foi atraído por essa técnica devido, principalmente, ao desenvolvimento tecnológico da década de 50. Havia então, afirma ele “Todo um reboiço com o desenvolvimento industrial e os artistas eram solicitados para executar painéis para as grandes empresas – pessoas como Portinari, Di Cavalcanti – e também para bancos e residências”.

Nessa época, ainda como estudante, um trabalho do artista chamou a atenção de um professor que o incentivou a transpor essa produção para os murais. A Escola de Belas-Artes ofereceu uma sala para a execução do trabalho e, com três colegas, ele executou o painel que foi sua primeira experiência muralista.

Eu comecei a fazer mosaicos depois da minha viagem para a Bahia, com guache, como se fosse um painel, movimentando a cena na Bahia e aí o professor viu aquilo e disse ‘Por que você não faz isso em mosaico? Eu tenho um amigo que quer comprar um painel desse aí’. Eu disse: ‘Mas eu não nem sei cortar o mosaico’. Ele mandou fazer uma máquina para poder cortar a peça do mesmo jeito que era feito na antiguidade nos mosaicos de Ravena. Nós colocamos o papel no chão e quadriculamos aquilo e usamos uma cola de sapateiro no papel, colar as pedrinhas e depois cortar os pedaços. Aí a gente levantava os pedaços e soltava tudo. Uma loucura! E fazia o desenho ao contrário. Eu nunca mais fiz assim. Depois nós levamos o painel para a residência de um psiquiatra e foi o primeiro trabalho que eu vendi em mosaico (SAMÚ, 2012).

Logo após formar-se, fez fachadas para bancos em Presidente Prudente e Limeira, no Estado de São Paulo, tendo sido então solicitado para executar murais em residências. Trabalhou também em uma marmoraria. O artista fazia mosaicos em granito. “Eu só desenhava, pedia os cacos de granito, montava aquilo e depois eles cortavam e faziam painéis” (SAMÚ, 2012).

Figura 20 – SAMÚ, Raphael. Vidrotil, Fábrica de Mosaico. São Bernardo do Campo. 1960. Técnica mista



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Com a intenção de aprofundar seu processo de trabalho com o mosaico, Samú foi até a fábrica de pastilhas de vidro e revestimentos para a confecção de mosaicos, em São Paulo, a *Vidrotil*, e pediu uma vaga de emprego. Porém, o dono da empresa informou que já tinha uma funcionária que fazia a criação dos painéis em mosaico. Pouco tempo depois, ligaram da empresa e fizeram a contratação do artista que lá trabalhou por quatro anos. “Eu executava os painéis e depois mandava para serem colocados” (SAMÚ, 2012). Realizou, na *Vidrotil*, grandes projetos para Di Cavalcanti e Portinari, além de produções individuais.

Comecei a fazer os meus trabalhos observando as moças que cortavam as pastilhas. Elas se divertiam muito porque cortavam direitinho e eu cortava torto. Eu estava aprendendo... mas, com o tempo eu fui acertando, depois descobri um processo de cortar que nem precisava usar a guilhotina e eu apresentei isso no Congresso Internacional de Mosaico (SAMÚ, 2012).

No período em que morou São Bernardo do Campo e trabalhou na *Vidrotil*, ele e sua esposa, Jerusa Samú, deram aula particular de Arte e fundaram o Salão de Arte dessa cidade. Convidaram artistas de São Paulo para expor no salão que teve o mesmo júri da Bienal de Arte de São Paulo e os prêmios foram entregues na Assembleia Legislativa da cidade.

Sobre essa fase da sua carreira, Paulo de Paula, repórter do Jornal *A Tribuna*, escreveu:

Contratado pela *Vidrotil* como chefe da seção de mosaicos – a única do gênero no Brasil – Raphael Samú teve então oportunidade de desenvolver pesquisa particular, e executar projetos próprios e de outros artistas como Portinari, por exemplo, e Di Cavalcanti. Esses trabalhos eram em mosaicos, embora sua experiência abrangesse também afrescos em igrejas, indústrias, em têmpera e caústica. Para o trabalho muralístico, porém, Samú adaptou-se melhor ao mosaico. Sua experiência na Vidrotil resultou em uma produção de mais de cem painéis na capital e interior de São Paulo, além do trabalho de fixação do mosaico em várias superfícies, como parede, madeira, etc. sempre ligando a criação artística à experiência comercial, Samú foi consistente durante a década de 50 que, devido ao surto industrial, exigia tal entrosamento do artista (DE PAULA, 1978).

Durante sua carreira, expôs seus trabalhos em vários lugares conceituados da época, como nos Salões da Escola de Belas-Artes, no Salão de Paulista de Belas-Artes, no Salão de Arte Moderna e no Salão do Centro Acadêmico da Galeria Prestes Maia. Seus desenhos foram selecionados para a IX Bienal de São Paulo, na II Bienal da Bahia, para a Galeria Sérgio Milliet, do Rio de Janeiro, e para a Galeria de Artes e Pesquisa da Ufes. Sobre um dos trabalhos que elaborou para esses espaços expositivos lembra:

Eu trabalhava na fábrica de cosmético do meu pai, que era no galinheiro, tinha um galpão. Eu olhava as coisas que tinha no galinheiro. Eu vi uma lata de *Varsol*, amassei, torci e vi um toureiro e botei o quadro no Salão do Centro Acadêmico da Galeria Prestes Maia. O júri era de fora, eles convidavam os críticos de arte. Quando eu cheguei, tinha o diretor do Centro Acadêmico assistindo o júri, aí eu ganhei o primeiro e o segundo prêmio. O primeiro foi com o gesso que eu fiz de um pé de uma pessoa e depois foi a *torcida* na lata de *Varsol* que ganhou o primeiro prêmio. Aí eu ia para a galeria e chegava à escola e a garotada falava: ‘Isso aí eu também faço’, e eu me divertia (SAMÚ, 2012).

Um dos prêmios que ganhou nesses Salões foi uma viagem para Bolívia.

A gente ganhava o dinheiro e a passagem tínhamos que procurar. Aí eu fui ao Ministério da Aeronáutica em São Paulo. Falei que o grupo de artistas tinha recebido um prêmio para uma viagem na Bolívia e no Peru. Eles falaram que eu tinha que falar com o Ministério da Aeronáutica no Rio. Era só eu pegar o avião da Fabi e sair bem cedinho e conversar para acertar a viagem. Engraçado, que eu que não falava nada, era tímido, mas consegui fazer essas coisas! Aí eu pedi autorização e fui. Só que, quando eu cheguei no aeroporto, o avião já estava no meio da pista. Perdi, mas depois eu voltei. Eu tinha feito o Serviço Militar, eu estava com 20 anos Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR) e então eu fui fardado e, quando cheguei lá, no Rio de Janeiro, a pessoa que me atendeu disse que tinha passagem para Bolívia e para o Peru. Então nós combinamos: uns foram para a Bolívia e os



outros para o Peru. Lá eu pintei uns quadros, fiquei em uma pensão (SAMÚ, 2012).

Sobre essa ocasião, o artista recorda:

Uma vez fomos a um circo. Chegamos para o dono e dissemos: ‘Somos artistas, ganhamos um prêmio de viagem...’. E o dono veio com um pacote de ingresso e disse: ‘Toma para vender lá na porta’. Dorival foi lá vender. Podíamos ficar com o dinheiro e entrar de graça no circo. ‘Tocaram até Cidade Maravilhosa’ em nossa homenagem (SAMÚ, 2012).

O percurso artístico e profissional mudou o rumo quando, no princípio da década de 1960, foi convidado para ser professor do curso de Belas-Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. A convite da secretária de Educação do Estado do Espírito Santo, o casal Raphael e Jerusa Samú foi trabalhar como docentes na Ufes.

Juscelino Kubitschek tinha acabado de assinar a federalização da Universidade porque ela era particular. Aí nós mandamos um currículo feito à mão, porque não tínhamos máquina de escrever, em letra de forma. Depois de enviar o currículo, recebi a resposta que era para eu vir para cá (ES), porque a Escola iria ser federalizada. Eu mandei a documentação minha e dela [referindo-se à esposa Jerusa], mas eles fizeram uma besteira, colocaram em um processo só e, quando chegou ao Ministério da Educação, eles separaram. Então, o meu processo correu separado do dela. E Jerusa foi chamada primeiro para vir para cá e lecionar. E eu continuei trabalhando lá na fábrica, em São Bernardo, e de vez em quando eu vinha para cá. Nosso primeiro filho nasceu em São Paulo. Toda vez que eu ia ao Ministério, comprava uma caixa de bombom *Garoto* e perguntava como estava o meu processo, e eles me diziam onde o processo estava. Eu ia naquela seção e dava para a pessoa responsável a caixa de bombom. Era conhecido no Ministério pelos bombons que eu levava. Quando a Universidade foi federalizada, saíram os processos aos poucos e o meu foi o primeiro que saiu. Primeiro professor da Universidade por causa do bombom! Eu era assim mesmo. (SAMÚ, 2012).

Com a contratação, Samú foi convidado para dar a aula inaugural do curso de Belas-Artes da Ufes que estava sediada em um prédio na Praia do Suá, na Avenida César Hilal, em Vitória. “O diretor me perguntou qual era o tema da palestra para poder colocar no jornal. Eu coloquei ‘Revolução Cubista’, para falar sobre o movimento de evolução cubista” (SAMÚ, 2012). Devido a uma falha da redação do título da palestra noticiado no jornal local, Samú foi surpreendido por uma equipe do Departamento de Ordem Política e Social<sup>44</sup> (Dops) no

---

<sup>44</sup> O Departamento de Ordem Política e Social, criado em 1924, foi o órgão do governo brasileiro utilizado, principalmente, durante o Estado Novo e mais tarde no Regime Militar de 1964, cujo objetivo era controlar e reprimir movimentos políticos e sociais contrários ao regime no poder.

auditório. “No jornal, deu ‘Movimento da Revolução Cubana’. Quase fecharam o prédio. Em meio à confusão, eu disse: ‘Quem veio aqui para ver uma palestra sobre política se enganou, porque a aula é sobre ‘Movimento cubista’, uma escola de arte. Quase que eu fui preso.” (SAMÚ, 2012).

Na Universidade, Samú também ministrou aulas de História da Arte e de Gravura. As aulas aconteciam a partir da intencionalidade do professor e não seguiam nenhum programa de ensino. Já as aulas de gravura eram voltadas para a prática. Samú relembra sua metodologia de ensino e de avaliação e faz uma autocrítica:

Eu comecei a dar aula de gravura e depois de história da arte. Era só um livro e conversar com as alunas. Porque não tinha programa, não tinha nada. Em gravura eu dava aula de xilo e nunca em quadro-negro. Eu reunia um grupo de alunos interessados e quem não estava interessado eu queria saber o porquê e eu tinha um critério de notas: aqueles que estão fazendo enxoval para o casamento, já tem 9, para eles não se preocuparem, eram as noivas. Tinham as casadas ou grávidas, já tinham também nota para passar: 8 e não precisavam aparecer, podiam ficar despreocupadas. Agora quem tinha curiosidade e queria desenhar estava sujeito a ser reprovado ou não, ficar com 6, 7 ou 5. Tinha que saber, tinha que estudar... Arte faz quem quer. Quer nota para passar, passa... Isso é ser professor? Olha o método! (SAMÚ, 2012).

No final da década de 1970, no Rio de Janeiro, o artista plástico Dionísio Del Santo começou a fazer experiências com a serigrafia de *Matriz Espontânea*. Essa técnica consiste em colocar pedaços de papéis rasgados, fragmentos de papel, folhas secas etc. sobre o papel a ser impresso. As possibilidades criativas são inúmeras, pois uma única matriz de área chapada e retangular suporta o trabalho de várias impressões.

Dionísio Del Santo chamou essa técnica de *espontânea*, porque, no ato da primeira impressão, os elementos formais feitos de papel ou outros materiais entram em contato com a tinta e se prendem automaticamente à tela de *nylon*, dando origem a uma matriz instantaneamente. O trabalho de Del Santo, como professor de serigrafia e artista, repercutiu em sua terra natal, o Espírito Santo, e, em 1977, ele foi convidado pela Galeria e Arte e Pesquisa da Ufes para expor suas obras e ministrar aulas no curso de Serigrafia de *Matriz Espontânea* no Centro de Artes da Ufes.

Um de seus alunos de então foi Raphael Samú. Sobre a oportunidade de fazer o curso com Del Santo, Samú declara: “O curso que ele ministrou aqui foi tão bom que passei a incluir a técnica da *Matriz Espontânea* no programa da disciplina de serigrafia dos cursos do Centro de Artes. Além disso, repeti o curso de *Matriz Espontânea* nos Estados Unidos em um

projeto de intercâmbio da Universidade West Virginia e a Ufes” (SAMÚ, 2012). Sobre esse intercâmbio, Samú recorda que,

No princípio, os alunos americanos ficaram meio desconfiados, estranhando o uso de uma única matriz para todas as cores. Usamos papel recortado e rasgado, talco, folhas de plantas sobre as superfícies, e, a cada vez que entintávamos e fazíamos a sobreposição, eles achavam fantástico. Terminamos a oficina e muitos alunos ficaram na sala até a madrugada olhando as serigrafias. Expusemos os trabalhos e, depois disso, eles passaram a divulgar, em muitos Estados americanos, a técnica da Matriz Espontânea do Dionísio. Enquanto o Dionísio Del Santo fazia sua obra de forma meticulosa, tudo certinho, o meu trabalho era jogar a tinta e recortar com a mão mesmo. O trabalho do Dionísio era mais intelectual, eu gostava mais dos resultados, da experiência (SAMÚ, 2012).

Uma das gravuras em que Samú utilizou essa técnica é “Permuta III - Vitória 18:35” (Figura 21). Carros, pessoas, placas de trânsito, semáforos, prédios, placas de propagandas de alimentos e revistas interagem com pássaros que seguem juntos uma mesma viagem. A sincronia dos pássaros não é a mesma das pessoas, dos carros e ônibus que percorrem diferentes direções. Carros pequenos e ônibus circulam ao mesmo tempo e em diferentes direções de forma sobreposta. A irreverência do artista ao desrespeitar as regras da perspectiva o aproxima das proposições discutidas pela estética modernista.

Figura 21 – SAMÚ, Raphael. Permuta III. Vitória, 18:35. Serigrafia, 1977



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

As cores quentes transmitem a energia que emana da cidade movimentada. A sobreposição de camadas de tinta pode ser facilmente observada. Pode-se supor que o artista parte da cor mais clara e faz experimentações: acrescenta novas camadas de tinta que são ora transparentes, ora opacas. Além disso, o artista propõe a participação do espectador na cena retratada. Ele nos convida a caminhar pelo trânsito intenso da cidade. Isso pode ser percebido pelo enquadramento escolhido pelo artista. As pessoas que estão na parte central inferior da imagem estão retratadas bem de perto. Tão perto que só conseguem ser vistas da cintura para cima. É como se o artista quisesse mostrar como se sentia imerso por toda a movimentação da cidade. Como se, por empatia, tivéssemos que sentir o mesmo que ele ao percorrer esse trecho movimentado do trânsito. As palavras do artista sobre essa obra reforçam ainda mais o que a imagem transmite. “Todo o dia passava pelo mesmo lugar, voltando da Ufes pelo Centro da Cidade e indo em direção à Vila Velha. Ainda não tinha a terceira ponte... Era aquela luta, sinal de trânsito e muitos carros” (SAMÚ, 2012).

A vivência do artista e o seu contato com a vida urbana da cidade de Vitória propiciaram a criação desse trabalho. Além disso, para elaborar tal imagem, Samú reinventa a *Matriz Espontânea* aprendida com Dionísio Del Santo e passa a recortar papel manteiga e criar os personagens que atuam em suas cenas da cidade. Sobre o processo de criação dessa obra, Samú enfatiza: “Fiz essa gravura com papel recortado, fazia a montagem e tirava uma série de cópias. Eram várias impressões em uma mesma tela de impressão. Cada vez que eu colocava o trabalho para imprimir, ele mudava de cor. Eu bloqueava as áreas onde não queria que entrasse a cor, só entrava a tinta onde eu queria”.

O relato sobre a técnica da *Matriz Espontânea* mostra que as gravuras eram criadas de forma pensada. As intervenções sobre a imagem eram premeditadas e intencionais. Havia muita liberdade ao rasgar o papel e montar a composição a partir dos recortes das figuras, mas tudo com muito planejamento. Outra característica que pode ser percebida na *Matriz Espontânea* é a subversão da técnica da gravura que tem como gênese a reprodução em série da imagem. Isso não acontece com a *Matriz Espontânea* que tem em cada entintagem um original diferente. A utilização dessa técnica chamou a atenção da mídia local da época. Sobre o assunto o jornalista Paulo de Paula publicou:

A arte para Samú ‘não é uma questão de temática’. Não há em sua obra uma necessidade de ‘alertar ou fazer apologia sobre um tema’. Ele executa uma favela e o faz com o sentimento lírico de sua observação, e ‘não como uma tomada de posição’. É um registro de um fato apresentado por uma observação e sensibilidade. Como exemplo cita Vitória – 18:30 Horas, que mostra a loucura do trânsito ao atravessar a Ilha do Príncipe, naquela hora.

Um retrato de um momento, uma hora especial, e diz Samú ‘O espectador poderá sentir que a serigrafia lhe inspira’. Para ele é apenas um registro de uma época, de um momento de vida (DE PAULA, 1978).

Observar as cidades de Vitória e Vila Velha, durante o percurso feito para chegar ao trabalho e também o caminho inverso quando voltava para casa fez parte do processo criativo do artista. Nesse percurso, Samú viu vários lugares, entre eles, o bairro chamado Cobilândia, em Vila Velha.

A serigrafia (Figura 22) apresenta uma cena ocorrida em um bairro pobre. Isso pode ser percebido pelo desenho das casas que pelas suas formas aparentam serem construídas com materiais alternativos, como restos de placas de zinco. O artista retrata essas placas ainda com fragmentos das imagens e logomarcas das propagandas que divulgavam. Além das construções retratadas, pessoas circulam na cena. Pode-se supor que algumas delas são crianças, pois no céu são empinadas pipas coloridas. De modo inusitado, ao lado das pipas, surge um módulo lunar. Sobre essa figura, Samú lembra:

Eu estava mostrando que, em pleno 1976, o homem já tinha atingido o espaço, a Lua, já existia o módulo lunar descendo na Lua e aqui, na nossa cidade, os garotos brincando de pipa, mostrando que a favela continua... Não adianta a tecnologia, não adianta nada (SAMÚ, 2012).

A preocupação com a pobreza da localidade é apresentada tanto pela gravura quanto pela fala do artista. Samú percebe o contexto em que estava inserido. Sua obra não é somente o reflexo do real, mas instauração de uma nova realidade. Uma realidade que mistura o real e a ficção. A pipa do menino pobre, morador da favela com uma das maiores inovações tecnológicas humanas: o módulo lunar. O trivial e o tecnológico, juntos, na mesma imagem, fazem a crítica à busca desenfreada pela inovação e à conquista do espaço, sem perceber que de nada adianta tanto progresso, se o ser humano é ainda tratado com descaso. A pobreza não é percebida e a miséria é negligenciada.

Figura 22 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Serigrafia, 1976



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Vázquez (1968, p.114) aponta que, “[...] quando o artista entra em contato com a realidade, não a toma para copiá-la, mas para se apropriar dela, convertendo-a em suporte de uma significação humana”. Assim, ao apropriar-se esteticamente da realidade, o artista a integra num mundo humano, um mundo que comporta a imaginação do artista, seus medos, desejos e percepções do que o cerca.

Outras obras produzidas por Raphael Samú abordam temáticas inusitadas, como “O Cortiço”, de 1986 (Figura 23). A imagem, composta por cores que, no contexto colorístico,

podem ser consideradas frias, apresenta fachadas sobrepostas de casas. A técnica é a *Matriz Espontânea* realizada com recortes de papéis. Sobre a gravura, o artista diz: “Ao andar pela região de Santo Antônio, comecei a ver que havia gente desenhando nos muros. No meio das favelas tinha gente escrevendo. Aí eu fiz meu retrato, eu me pus lá na favela também” (SAMÚ, 2012).

Figura 23 - SAMÚ, Raphael. Cortiço, 1986. Serigrafia



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino

O modo como observava os lugares por onde passava colaborava, de maneira significativa, com a criação do artista. Ele observou que, nessa região, existiam escritos nas paredes das casas. Era o *grafite* que começava a aparecer na periferia da cidade de Vitória. Seu olhar sensível percebe essa nova expressão artística, por isso Samú coloca o nome dessa nova linguagem utilizando parte da palavra – *grafi* – e incorpora, nessa produção, também o seu autorretrato, até então não realizado por ele. A forma do autorretrato dialoga com a

linguagem do grafite, pois aparenta ser elaborado por meio de máscara, uma espécie de molde vazado utilizado recorrentemente pelos grafiteiros com a finalidade de elaborar seus trabalhos rapidamente.

Figura 24 – SAMÚ, Raphael. Detalhe da obra Cortiço



Ao contrário da imagem anterior (Figura 22), “Cortiço” coloca o observador na cena, aproximando-o do universo retratado, o que não acontece na Figura 22, pois o artista retrata a cena de modo mais afastado. Esses recursos são estratégias que Samú utiliza para causar sensações diferentes no observador, ora o aproximando da cena, ora o colocando para dela participar, ora o posicionando como observador atento, mas distante da cena retratada.

Assim como os grafiteiros, Samú também deixou suas obras no espaço urbano: a criação de painéis em mosaico. Samú foi convidado para executar murais por toda a área da Grande Vitória. Lançou-se também ao trabalho com pisos e paredes internas, tanto para empresas como para residências. Porém, o crescimento da cidade, que passou ao longo do tempo por várias reformas, contribuiu com o desaparecimento dos painéis elaborados pelo artista. Sobre o assunto, Samú lembra que,

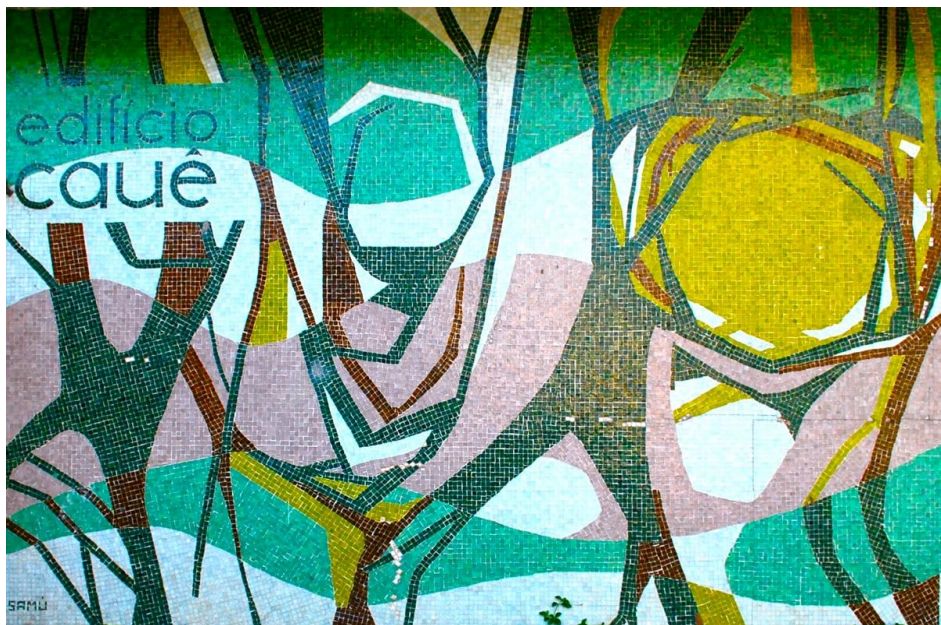
Em Vitória, com o tempo, onde havia um painel passou a ser construído um edifício e o painel desaparecia. Tinha painel meu em vários prédios do bairro Parque Moscoso, na Rua César Hilal e na escola de idiomas Aliança Francesa. Dentro do Parque Moscoso, tinha uma concha acústica toda revestida de Vidrotil, depois sumiu... Entrou no rol das minhas obras destruídas (SAMÚ, 2012).

Sobre as temáticas escolhidas para a elaboração dos painéis, Samú diz que dependia da encomenda, mas sua preferência eram árvores, florestas abstratas. Isso mostra que, apesar de ser um trabalho por encomenda, a criação dos painéis em mosaico tinha uma certa liberdade. Pode-se perceber isso ao observar o painel elaborado na entrada do edifício Cauê, na Praia do Canto, em Vitória (Figura 25). A imagem escolhida para o painel está em diálogo com outras



produções do artista (Figuras 26 e 27). Isso fica explícito pelas recorrentes formas, cores e contornos utilizados pelo artista.

Figura 25 – SAMÚ, Raphael. Painel de mosaico



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Figura 26 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Serigrafia, 1992



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Figura 27 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Serigrafia, 1988



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Outro painel de encomenda executado por Samú está situado no Prédio da Imprensa Oficial, localizado no Centro de Vitória (Figura 28). A imagem é composta por figuras que se relacionam com o processo de impressão dos jornais oficiais da época. Esses elementos se apresentam na imagem inseridos em formas geométricas angulosas que estabelecem relações indissolúveis entre as figuras e o fundo, entre o primeiro e o segundo plano. Nesse sentido, a imagem é composta por um único plano, sem a preocupação com as regras rígidas da perspectiva tradicional. São triângulos, trapézios e quadrados que emolduram figuras de trabalhadores, máquinas e letras que compunham o universo gráfico das atividades desenvolvidas pela Imprensa Oficial. As formas geométricas e as figuras estilizadas dialogam com a estética modernista e as vanguardas artísticas que para a cidade de Vitória de 1969 se apresentavam com inovações artísticas que destoavam das produções locais. Os jogos de cores complementares, verde x vermelho e laranja x azul, contrastam-se evidenciando ainda mais as figuras retratadas e de modo bem delimitado. Relacionam-se com cores mais neutras, como bege, cinza e branco. Os contornos pretos das figuras também colaboram com o destaque das formas apresentadas na imagem. São delimitações que aproximam o trabalho de Samú dos de outros artistas modernos, como Mondrian e Picasso.

Figura 28 – SAMÚ, Raphael. Painel de mosaico no prédio da Imprensa Oficial, 1969



Nota: Foto de Érika Sabino.

Sobre o processo de criação desse painel, Samú (2012) diz: “Eu fui até uma gráfica e vi como era a prensa, os rolos, os holerites, a diagramação, a impressão e a distribuição dos materiais gráficos, então, a partir do que eu vi, elaborei o painel”. A fala do artista revela a sua necessidade de se envolver com a temática que pretende criar, vivenciar o universo que deseja retratar para, a seguir, transpô-lo em uma nova realidade.

Em sua trajetória artística, Samú realizou também uma pesquisa sobre a aderência do mosaico em madeira e passou à aplicação de mosaicos em móveis, portas e espelhos. Esse trabalho de aplicação de mosaico em móveis despertou interesse de norte-americanos que formalizaram, em 1978, um convite a Samú para ministrar curso dessa técnica na Universidade de West Virgínia.

Figura 29 – SAMÚ, Raphael. Parte do painel de mosaico Tecnologia e Arte - Ufes



Nota: Foto de Érika Sabino.

Pode-se dizer que o seu trabalho artístico mais conhecido pelos capixabas é o painel em mosaico da entrada da Universidade Federal do Espírito Santo intitulado *Tecnologia e Arte* (Figuras 29, 30, 31 e 32).

Segundo o artista, o projeto foi realizado a partir da escolha do local, feita pelo reitor da época: “Eu havia feito um projeto de um painel. O local, o reitor escolheu: em frente à avenida Fernando Ferrari. Perguntaram o que eu achava. Disse que o local era ótimo, mas a parede estava trincada” (SAMÚ, 2012). Essa observação ocorreu porque a construção estava praticamente dentro do mangue, mas a arquiteta responsável disse que o artista não deveria meter-se na área que não lhe competia. Diante dessa posição, Samú fez o projeto do painel e começou a execução na parede que, apesar de trincada internamente, estava pronta e toda branca. “Eu pensei: ‘Se ela não fez a estrutura, vai rachar tudo novamente’. Ninguém se incomodou e eu pensei: ‘Então vai assim mesmo’. Um ano depois rachou tudo. Eu ia com o pedreiro raspava e recolocava o painel” (SAMÚ, 2012).

De acordo com Samú, recentemente, o reitor perguntou o que poderia ser feito. Para o artista só havia uma a solução: “Destruir esse painel e fazer outro em outro local, porque a parede vai trincar sempre” (SAMÚ, 2012). Então, após a solicitação do reitor, o artista fez um novo projeto e ele sugeriu que Samú fizesse novamente o painel com os alunos. Samú disse

que não repetiria tal procedimento: “Isso já foi feito. Na época de construção do painel, vinha gente de todos os cursos colocar as ‘pedrinhas’ na parede, até engenheiros! Demoramos dois anos para terminar o painel e hoje a Vidrotil disse que o painel ficaria pronto em 2 meses!” (SAMÚ, 2012). Várias foram as interferências e opiniões sobre o destino do painel da Ufes dentre elas, “Teve um reitor que me chamou e disse: ‘Vamos arrancar esse painel velho e fazer outro com imagens mais atualizadas’. É inacreditável!” (SAMÚ, 2012).

Apesar de existirem divergências sobre os modos de recuperar e/ou reconstruir o painel, a mídia da época pronunciou-se de modo positivo sobre tal produção conforme se pode perceber em uma reportagem em jornal impresso da época.

Ali o artista apresenta, através do Flash Gordon, uma antevisão da estória inventiva à realidade tecnológica, seguida de figura humana em ato de pesquisa no próprio campus e seus elementos humanos, partindo então para a fase tecnológica de processamento de dados e a apresentação de números e perfurações de computadores (DE PAULA, 1978).

Utilizando fundo claro e figuras bem delimitadas, ora em positivo ora em negativo, Samú narra no painel a trajetória vivida como professor da Universidade Federal do Espírito Santo.

Figura 30 – SAMÚ, Raphael. Parte do painel de mosaico Tecnologia e Arte - Ufes



Nota: Foto de Érika Sabino.

Quando comecei a dar aulas na Ufes, os professores usavam paletó e gravata. Eu fiz parte do primeiro Conselho Universitário... Todo mundo de paletó e gravata fumando. Era uma loucura lá dentro. Um dia eu fui de camisa de manga curta dar aula. O pessoal me condenou. Mas o Marcelo Vivacqua, que era o diretor, falou que era uma boa ideia e que iria dar aulas assim também. Depois do Marcelo começaram a surgir outros. Foi por isso que eu coloquei no painel as pessoas de calça comprida, depois foi subindo a calça até o joelho. Hoje em dia é de bermuda mesmo que os alunos vão à aula. Não tem mais professor que vai de paletó e gravata (SAMÚ, 2012).

A explicação do artista revela porque retratou pessoas com calças de vários comprimentos (Figura 30). Uma leitura que envolvesse somente os aspectos formais da imagem não conseguiria alcançar tal resposta. É nesse sentido que se faz necessária a integração do contexto de vida do artista às leituras de imagens. Dessa forma, são trazidos para leitura dados que enriquecem e esclarecem pontos importantes que colaboram com o seu entendimento.

Figura 31 – SAMÚ, Raphael. Parte do painel de mosaico Tecnologia e Arte - Ufes



Nota: Foto de Érika Sabino.

Os gostos, anseios e a memória imagética do artista também ficaram registrados no painel. Grande admirador da personagem em quadrinhos Flash Gordon e também das

inovações tecnológicas que possibilitaram a chegada do homem à Lua, Samú apresenta no painel figuras em preto e branco da personagem e também de foguetes espaciais (Figura 31). Em um dos quadros retratados no painel, Samú adota explicitamente a linguagem das histórias em quadrinhos ao utilizar-se de um balão de fala próximo da figura do super-herói. Sobre essa parte do painel, Samú lembra:

Foi a época do homem ir à lua. Eu estava todo entusiasmado vendo o uniforme dos astronautas e naves espaciais, livros do Flash Gordon... Eu imaginava naves espaciais, e por isso fiz um módulo lunar, capacetes... Isso era da época mesmo. Eu gostava dos voos espaciais muito antes do homem ir a lua, eu lia isso nas histórias em quadrinhos do Flash Gordon (SAMÚ, 2012).

As novas tecnologias que possibilitaram as descobertas espaciais também foram incorporadas pela Universidade quando passou a utilizar o computador para fazer a leitura dos cartões de resposta do vestibular. Apesar de o computador utilizado ter grandes dimensões, a utilização de sua imagem no painel mostra que na época a Ufes tentava se adequar às novas tecnologias. Isso não passou despercebido pelo artista que incorporou essa imagem ao lado da logomarca da Universidade que finaliza o painel.

Fiz um computador e uns cartões perfurados. Na época a IBM estava entrando no mercado. O computador ocupava uma sala e dava o resultado do vestibular na hora. Ele girava e os cartões perfurados iam saindo e o resultado aparecia. Então, tudo isso estava previsto: a arte e a ciência... Os foguetes caminhando junto com a arte. Fiz também um rapaz com uma lupa representando a pesquisa no campus. Depois os alunos e na última fase os cartões perfurados (SAMÚ, 2012).

Figura 32 – SAMÚ, Raphael. Painel de Mosaico da Ufes



Nota: Foto de Érika Sabino.

Outra faceta artística de Samú contemplava a elaboração de cartazes de eventos que aconteciam na Ufes (Figura 33). “Eu fazia os cartazes a pedido do Departamento de Línguas e Letras da Ufes e também para o Centro de Artes. Eu fazia um esboço e eles mandavam imprimir. Eu usava a *Matriz Espontânea* também nos cartazes” (SAMÚ, 2012).

Um dos eventos divulgados foi a *Semana de Arte de São Mateus* que foi criada por Samú, quando era diretor do Centro de Artes da Ufes. Durante uma viagem a trabalho a Nova Venécia, para desenhar a ponte da cidade que tinha sido construída, Samú, a convite do Departamento Nacional de Estradas e Rodagens (DNER), conheceu a cidade de São Mateus.

Figura 33 – SAMÚ, Raphael. Ateliê do artista



Nota: Foto de Érika Sabino.

Criamos a *Semana de Arte de São Mateus*. Partiu de eu ter ido para Nova Venécia para eu desenhar a ponte que eles tinham construído. Fiz um esboço e dei de presente para o DNER. Na volta, fui para São Mateus, eles me levaram. No porto ninguém ia porque era casa de prostituição. Eu fui ao mercado que tem do lado. Eu conheci, fui para casa e fiquei pensando naquele lugar maravilhoso. Propus que fizéssemos uma ‘Semana de Arte’ lá e fui falar com o prefeito. Ele era analfabeto e perguntava para o seu secretário que explicava o que nós queríamos fazer: uma exposição e dar aula de graça. Era preciso indicar aonde tinha um alojamento para os alunos e professores. O prefeito precisava também arranjar um lugar para a gente ficar. E, quando chegamos lá, a turma toda se entusiasmou e tinha muita gente querendo fazer o curso. Os alunos que foram para lá pensando que iam fazer o curso passaram a ser os professores do pessoal da cidade, deram as orientações e tudo. Pegamos a banda para fazer a abertura, para quebrar as fronteiras e foi todo mundo para lá. Fizemos isso para despertar, chamar a atenção para a restauração. Eu dava aula, tinham as salas e as ruas. Eu levava o pessoal para a rua, eu pintava e eles também (SAMÚ, 2012).



A iniciativa de criar a *Semana de Arte de São Mateus* revela a preocupação do artista não somente com questões artísticas, mas com a possibilidade de a arte colaborar com mudanças sociais.

A necessidade de mudança foi explicitada em muitas gravuras produzidas pelo artista sobre o Porto de São Mateus e a prostituição das mulheres que lá viviam. A Figura 34 trata desse tema ao apresentar as duas mulheres dentro de um bar. O vestido curto, o olhar triste, o semblante cansado e a espera mostram a vida triste dessas mulheres. Samú, por meio dessa representação, coloca o espectador nessa cena, insere-o em um contexto que necessitava ser modificado. Essa transformação dar-se-ia por intermédio da arte, seja pela restauração que o sítio histórico necessitava, seja pela mudança na vida das pessoas que lá moravam. Por alguns anos, o festival aconteceu no Porto de São Mateus. Pela fala de Samú, é possível supor que pequenas transformações ocorreram, pois os prédios foram restaurados e as pessoas que ali moravam participaram das oficinas propostas. Quem sabe mudaram de vida? Além disso, as imagens produzidas pelo artista convocam os espectadores a repensar as questões que naquela época foram tão caras a Raphael Samú.

Figura 34 – SAMÚ, Raphael. Porto de São Mateus. Xilogravura, 1975



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Outras iniciativas também foram realizadas pelo artista durante sua carreira. Uma delas envolveu a organização de uma excursão para a Bienal de Arte de São Paulo. Samú entrou em contato com o diretor da bienal, pediu emprestado a uma empresa local um ônibus e fez uma seleção dos alunos porque a demanda de participantes foi grande. Além disso, contou com a colaboração da Universidade de São Paulo (USP), que cedeu o alojamento para os alunos. “Os alunos viram exposições, foram a museus, e era isso que era preciso fazer. Os livros que nós usávamos para dar aula eram nossos. Íamos para São Paulo, comprávamos, e assim eles podiam ver a arte” (SAMÚ, 2012). Quando os alunos voltaram, fizeram uma exposição. Muitas dessas obras saíram de Vitória e foram premiadas em salões de Arte Moderna em São Paulo.

Samú via que era muito importante apresentar a Arte Moderna para os alunos. Isso porque a produção local capixaba estava muito pautada na arte acadêmica. Alguns espaços de debate sobre a questão foram criados. Em um desses eventos, Samú recorda o posicionamento de um jornalista da época que disse que a Arte Moderna era somente para os ricos que faziam coisas modernas. Para esse profissional da mídia local, a arte verdadeira era a produzida pelos artistas acadêmicos locais, como Levino Fânzeres, Homero Massena e Álvaro Condi. Sobre a opinião exposta pelo repórter Samú, retrucou:

Eu não concordo com isso, não, porque o artista pode ser rico, pobre, qualquer coisa. Muito tempo depois, aquele jornalista chegou e me disse: ‘Você me cativou, os seus trabalhos são maravilhosos. Vamos marcar que eu vou na sua casa fazer uma entrevista’ (SAMÚ, 2012).

Mais uma ação que envolveu o artista na busca de apresentar a Arte Moderna e a produção artística brasileira para os alunos do curso de Belas-Artes ocorreu por ocasião da criação da Galeria de Arte e Pesquisa da Ufes que foi dirigida por muito tempo pela esposa do artista, Jerusa Samú.

A Galeria de Arte e Pesquisa tinha uma filosofia: trazer gente de fora não por preconceito das produções locais, mas para que os alunos vissem outros trabalhos. Tinham palestras para discutir os trabalhos expostos. Abrir a Galeria de Arte e Pesquisa também foi marco. Trazer artistas de fora era uma loucura. Eles se hospedaram lá em casa. Não tinha verba para hospedagem (SAMÚ, 2012).

Sobre os acontecimentos políticos que vivenciou ao longo de sua trajetória, Samú lembra do período da ditadura.

Na ditadura eu fiquei com medo. Teve o Salão da Bahia, a segunda Bienal da Bahia, tinha um quadro verde e amarelo. Ninguém podia fazer referência à bandeira. Fecharam o salão. Eu estava expondo lá. Eu me lembro também que eu estava como diretor do Centro de Artes e tive que indicar uma pessoa para ser presidente de mesa para examinar todas as produções dos professores. Em uma ocasião o presidente do diretório veio me perguntar: ‘O que eu faço com essas revistas que vieram da China?’ Eu disse ‘Bota fogo em tudo isso’. Aí, quando a banca tava formada e eu também como professor, passei pela banca. Eles perguntaram: ‘Nós queremos saber porque o senhor mandou queimar documentos, que documentos eram esses?’. E eu disse: ‘Documentos nenhum, eu mandei queimar aquelas porcarias de revistas da China’ (SAMÚ, 2012).

Contudo, recorda que a censura não interferiu no seu trabalho como artista. “Eu ia pintava, desenhava. Não fazia nada de charge política”. Mesmo buscando distanciar-se de questões polêmicas, Samú criou modos de resistência à opressão que pairava na época. Ele propôs um ateliê livre que funcionaria à noite na Ufes. “Eu tinha uma sala no porão e ali funcionava um ateliê livre. A gente pintava. Pintava com estopa, com areia. Estávamos fazendo pesquisa de materiais” (SAMÚ, 2012).

Sobre suas preferências artísticas, Samú aponta três nomes: Portinari, Picasso e Munch. A respeito do seu contato com o trabalho de Portinari, lembra de quando foi, com sua esposa, monitor da terceira Bienal de Arte. “Jerusa foi monitora na sala onde estava ‘Guerra e Paz’ de Portinari. Aldemir Martins me pediu para lixar o chão no dia da inauguração, já estava entrando o pessoal, os pedreiros abandonaram tudo e daí eu larguei também e não quis mais ser monitor” (SAMÚ, 2012).

O contato com os artistas modernos por intermédio das Bienais de Arte foi fundamental para a constituição dos seus trabalhos futuros. Além disso, sua busca por experimentações artísticas, característica fundamental das vanguardas da época, impulsionou sua carreira e seu interesse constante pelas descobertas.

Hoje, aos oitenta e quatro anos de idade (1929-2013), considera que as grandes qualidades do ser humano são a alegria e a responsabilidade. A verdadeira felicidade é viver em paz com Deus. Um grande defeito do ser humano é falar demais e não ouvir os outros, o que gera muitas vezes a calúnia. Sobre sua preferência literária, aponta o poeta Pablo Neruda:

“Aracy Amaral me deu um livro dele. *Vinte poemas de amor e uma canção desesperada*” (SAMÚ, 2012). Sua poesia preferida é *A canção desesperada*,<sup>45</sup> de Neruda.

Tua lembrança emerge da noite em que estou.  
O rio junta ao mar seu lamento obstinado.

Abandonado como os portos na alvorada.  
É a hora de partir, oh abandonado!

Figura 35 – SAMÚ, Raphael. Penedo, 1981. Serigrafia



Sobre o meu coração chovem frias corolas.  
Oh sentina de escombros, feroz cova de naufragos!

Em ti se acumularam as guerras e os voos.  
De ti alçaram asas os pássaros do canto.

Ah, tudo devoraste como a fria distância.  
Como mar, como o tempo. Tudo em ti foi naufrágio!

---

<sup>45</sup> Apresento nesse trecho fragmentos do poema *A canção desesperada*. Nessa poesia Neruda coloca em diálogo as características físicas e psicológicas femininas com a natureza. O poeta busca construir uma certa identificação entre o corpo feminino e o mundo natural (as paisagens, a terra, o mar) para retratar um amor impossível e saudoso. O livro *Vinte poemas de amor e uma canção desesperada* foi publicado pela primeira vez em 1924, quando o poeta tinha vinte anos.

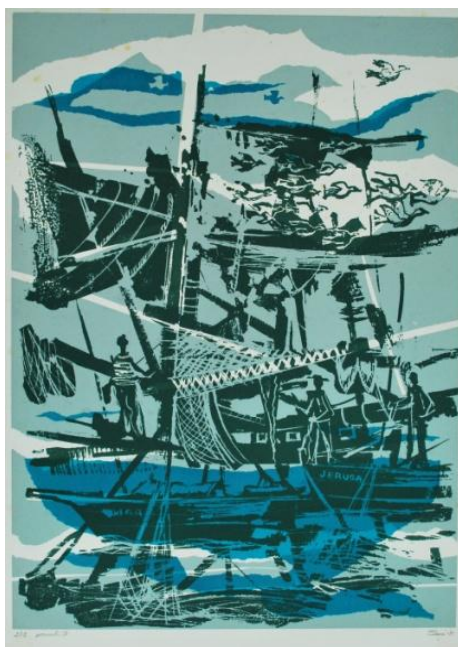
Figura 36 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1976. Técnica mista



Angústia de piloto, fúria de búzio cego,  
turva embriaguez de amor, tudo em ti foi naufrágio!

Minha infância de névoa, de alma alada e ferida.  
Descobridor perdido, tudo em ti foi naufrágio!

Figura 37 – SAMÚ, Raphael. Permuta II, 1981. Serigrafia

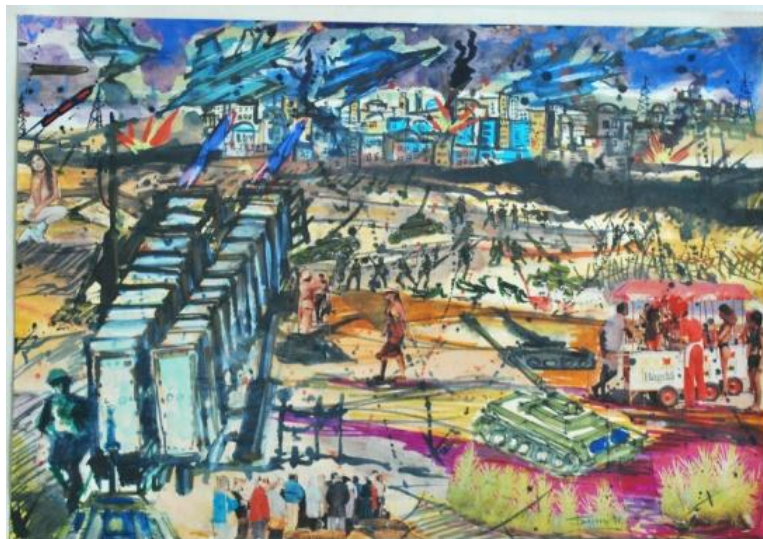


Como um vaso abrigaste a infinita ternura,  
e o esquecimento infindo te partiu como a um vaso.

Era a negra, era a negra solidão das ilhas,  
e ali me receberam, mulher de amor, teus braços.

Era a sede, era a fome, e foste tu o fruto.  
Era o luto, as ruínas, e tu foste o milagre.

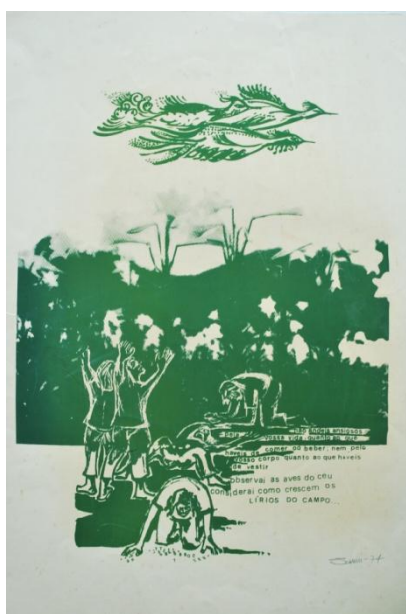
Figura 38 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1991. Técnica mista



É a hora de partir, a dura e fria hora  
pela noite sujeita a todos os horários.

O cinturão ruidoso do mar aperta a costa.  
Surgem frias estrelas, emigram negros pássaros.

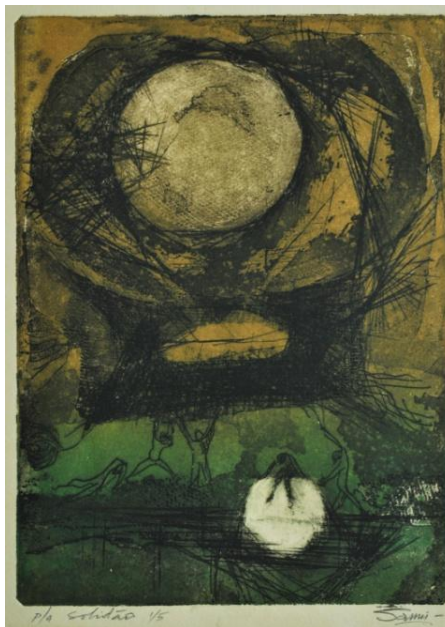
Figura 39 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1974. Serigrafia



Abandonado como os portos na alvorada.  
Somente a sombra trêmula se contorce em meus braços.

Ah, mais do que isso tudo. Ah, mais do que isso tudo.  
É hora de partir. Oh abandonado!

Figura 40 – SAMÚ, Raphael. Solidão, sem data. Gravura em metal



Os versos do poema de Neruda foram por mim apresentados, no texto desta tese, em diálogo com a obra de Samú. Quando li pela primeira vez esse poema, por intermédio da entrevista com Samú, percebi que existiam algumas conexões entre as obras do artista e a poesia de Neruda tão benquista por ele. Por isso, tomei a liberdade de aproximar alguns versos das imagens. Isso proporcionou em mim uma rede de significações geradas pelo acervo pessoal de produções de Raphael Samú que guardo em minha memória nessa década de estudos que venho realizando sobre ele. Tal aproximação buscou estabelecer diálogos entre as obras, passando pelo campo do desenho e da gravura. Essa aproximação é minha. Estou sensível a essas obras. São obras e palavras que abrem possibilidades de diálogo para um campo conceitual que não é objetivo, passa pela subjetividade. Eu vi Raphael Samú recitando partes desse poema em espanhol para a sua esposa Jerusa. Por isso, trago para o diálogo a serigrafia que apresenta um barco com o nome dela gravado na proa (Figura 37). Quando o poema fala de ruínas e destruição, ocorrem-me as inéditas colagens realizadas por Samú em suas incursões rápidas na *Pop Art*. Essas colagens apresentam a guerra do Iraque de modo irônico e questionador (Figura 38). Quando o poema trata da emigração dos pássaros, logo me vem à mente que tais animais são elementos recorrentes na maioria das serigrafias do artista.

Outra imagem que coloquei em diálogo foi uma pintura em que aparecem figuras humanas caídas no chão, como se tivessem acabado de ser abatidas em uma guerra e, na parte superior da imagem, lindos pássaros voam no céu (Figura 39). Percebo um contraponto: a morte das pessoas *versus* a beleza e a energia do pássaro. Tais conexões podem comprovar a ideia de Vigotski (2009) sobre o processo criativo. Samú esteve, durante toda a sua carreira, povoado por suas experiências, suas preferências. Elas aparecem nos seus trabalhos, ora veladas e quase imperceptíveis, ora declaradas e entregues ao leitor atento. Suas referências estão em relação dialógica com outros textos, como o poema de Neruda. Ao ler os versos dessa poesia, comecei a tecer uma rede de conhecimentos que me fizeram perceber relações da poesia de Neruda com as obras de Samú. Assim coloquei em diálogo textos que serviram como referência para o processo criativo do artista e que por isso estabeleceram uma relação intrínseca com a sua obra. Esse fato ampliou as possibilidades de análise crítica da obra de Raphael Samú e revelou que os diálogos podem ser propostos continuamente.

Além da poesia de Neruda, Samú cita o seu filme preferido, *O carteiro e o poeta*, também inspirado no poeta chileno. O filme foi lançado em 1995 e ganhou o Oscar de melhor trilha sonora. A história trata da amizade do poeta Pablo Neruda que, por razões políticas, é exilado em uma ilha na Itália. Mário Ruppolo, o carteiro, vive à beira-mar com o pai, um pescador, como a maioria dos homens da localidade. Porém, Mário não quer trabalhar com a pesca e, algumas vezes, para fugir desse ofício, realiza longos passeios, dentre eles, ir ao cinema. Ao ver uma vaga nos Correios como carteiro, percebe a chance de unir seu gosto pelos passeios com sua bicicleta e a sua nova profissão. Como carteiro, conhece Pablo Neruda e, aos poucos, surge uma relação de amizade. Mário, em sua simplicidade, ganha o carinho de Neruda que o ajuda a vencer a timidez para se aproximar de sua amada Beatrice. Com o término do exílio, Neruda vai embora. Mário se casa, rompe com a profissão de carteiro e se engaja na política de oposição.

Outras histórias emocionantes e revolucionárias fazem parte de suas preferências, como as ações de seu herói: *Flash Gordon*, personagem das histórias espaciais em quadrinhos da década de 1930, criado por Alex Raymond (Figura 41). Flash Gordon surgiu por causa de um concurso realizado em 1933 para descobrir personagens de quadrinhos que rivalizassem com Buck Rogers e Tarzan, heróis famosos da época. No Brasil, o primeiro capítulo (ou *prancha dominical*) de *Flash Gordon no Planeta Mongo* foi publicado no jornal *A Nação*, do Rio de Janeiro, em 28 de março de 1934. O roteiro apresentava as aventuras de Flash Gordon e seus acompanhantes, Dr. Hans Zarkov e Dale Arden. A história começa com o Dr. Zarkov



inventando um foguete usado para os três fazerem uma viagem espacial. Ao viajarem pelo espaço, encontram o planeta Mongo onde o foguete cai. Mongo é habitado por várias culturas que estão sob o domínio do tirano Ming. Logo após sua chegada, os três terrestres fazem amizade com o príncipe Barin, herdeiro legítimo do trono usurpado por Ming. Ming baniu o príncipe e seus seguidores — o que incluía a própria filha, Aura, noiva de Barin — para o reino florestal de Arboria. Então, Flash, Dale e Zarkov juntam-se à luta de Barin para recuperar o trono.

Figura 41 – Capa da edição de luxo de Flash Gordon no planeta Mongo



Em contraponto com a figura forte de seu herói favorito, Raphael Samú revela sua flor favorita: a tulipa. Durante a entrevista realizada, falar de flores trouxe à tona várias de suas recordações:

Fomos numa viagem à Holanda e tinham tulipas de todas as cores possíveis... Elas estavam por todos os lados. Vendia o bulbo. Uma vez nós plantamos o bulbo de narciso no quintal da casa alugada de São Bernardo do Campo. E nasceu no nosso quintal. Meu pai comprava bulbo para fazer creme cosmético. Ele fazia junto com os empregados. Fazia o Depilsan, creme depilatório. Uma vez eu estava indo pra Bahia e o meu pai disse que tinha uma prima que estava morando lá. ‘Você vai lá e oferece o celofane com o creme de depilar’. Aí eu fui lá. O salão estava cheio de gente, era sábado. E disseram: ‘Vendedor eu não recebo no sábado, não’. Eu disse que quem me mandou lá foi o primo da dona do salão que morava em São Paulo, o Adolfo. Eu fiz a demonstração e todo o pessoal que estava lá fazendo o cabelo disse: ‘Eu também quero, eu também quero!’ (SAMÚ, 2012).

Dentre suas recordações, um nome preferido surgiu, Miriam, nome bíblico. Sobre sua comida predileta, diz “Eu como de tudo, mas não posso comer nada. Diabetes”. Poder comer

tudo o que quer não é uma ação realizada por muitos. Samú considera que o maior problema do mundo seja a fome na África e nas favelas brasileiras. Essa sua preocupação com a fome fica explícita em muitos de seus trabalhos. Um deles foi *Favela*, de 1971 (Figura 42).

Figura 42 – SAMÚ, Raphael. Favela. Litogravura, 1971



Nota: Acervo pessoal. Foto Érika Sabino.

Utilizando-se da técnica da litogravura, o artista elabora um desenho esquemático de pequenas casas sobrepostas e algumas pessoas que, no fundo da imagem, circulam calmamente. Em primeiro plano, na parte inferior da imagem, está uma figura humana e dois animais que poderiam ser cachorros ou gatos. Olhos entreabertos, boca ampla, caída ao chão, a personagem aparenta estar sem forças para continuar. Sua fraqueza não chama a atenção das pessoas que também estão na cena, mas chama a atenção dos pássaros que esperam afoitos na parte superior. Eles olham para baixo e aguardam o desenrolar da situação. Seriam corvos

negros, símbolos da morte, que esperam ansiosos pelo esvanecimento da pequena e frágil personagem que sucumbe?

Ao se fazer uma comparação da representação dessa personagem com outras realizadas pelo artista, podemos perceber algumas semelhanças entre elas. A personagem retratada na Figura 42 se parece com a que segue viagem no ventre do animal voador da Figura 43.

Figura 43 – SAMÚ, Raphael. Detalhe da figura 16



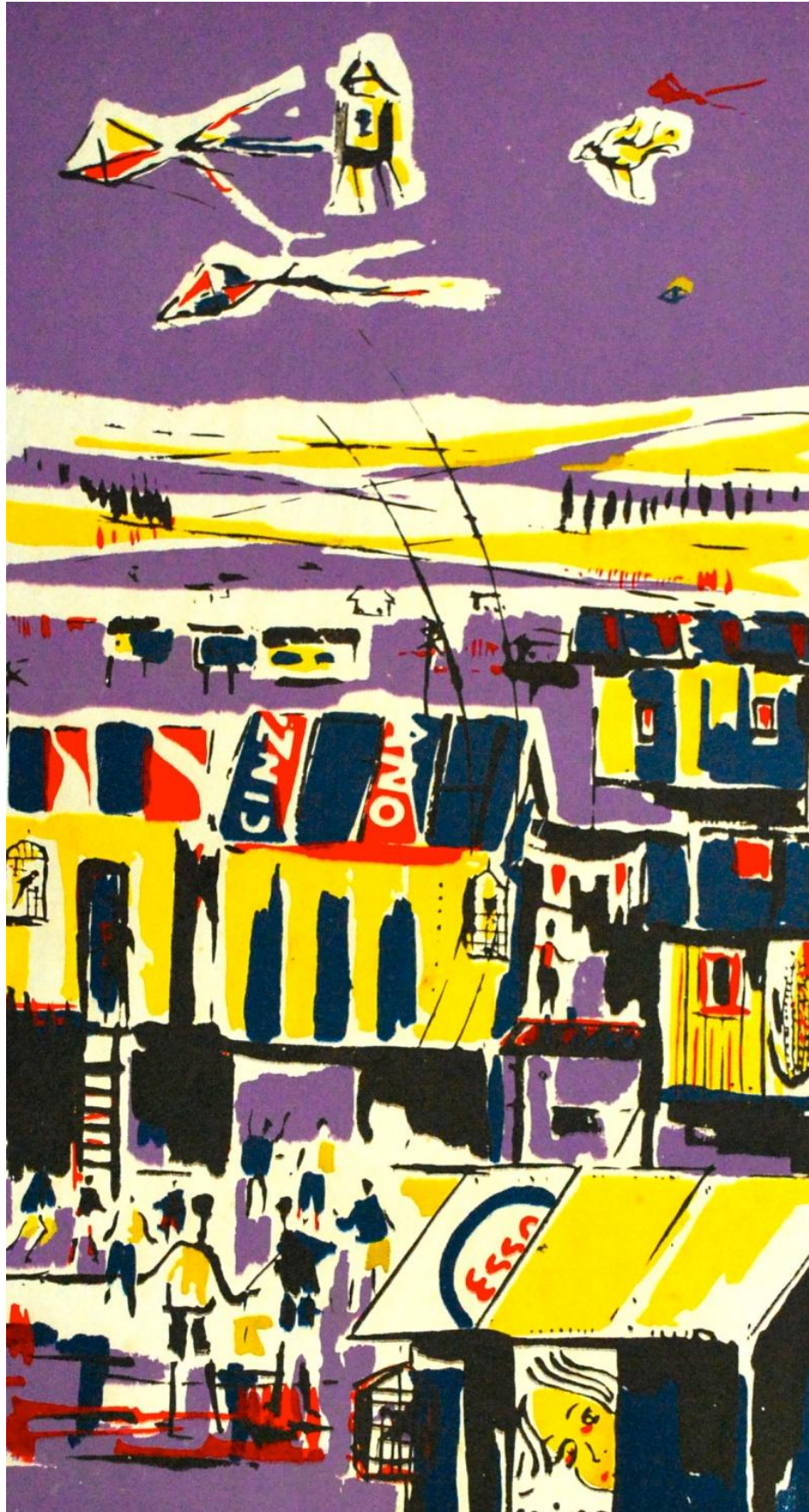
É como se a personagem da favela fosse uma das que ficaram para trás e não voaram com pássaro da Figura 16. Em outras obras também aparece a preocupação de Samú com a pobreza. Apresentei obras como a que retrata Cobilândia (Figura 22), entre outras que compõem o acervo pessoal do artista, como a que segue (Figura 44).

Figura 44 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1986



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Essa é uma das temáticas recorrentes na trajetória artística de Samú. Percebi também a frequente presença dos pássaros que seguem viagem em muitas obras que compõem o seu acervo pessoal. Além disso, cenas trágicas, como homens feridos, astronautas, também compõem o universo imagético do artista. Nos seus mais de sessenta anos de trabalho com a arte, Raphael Samú criou inúmeras obras utilizando várias linguagens: mosaico, gravura, desenho, pintura, colagem etc. Suas criações não são um eco do que ele viveu, viu e ouviu. Os elementos de suas experiências anteriores e que compõem as suas obras não se reproduzem mecanicamente no que foi criado exatamente como ocorreu na realidade. Sua criação não é uma simples recordação do que foi vivenciado, mas uma reelaboração criativa. Uma reelaboração capaz de construir elementos, de combinar o vivido de novas maneiras. É a imaginação do artista cristalizada, materializada, que se fez objeto, que começa a existir realmente no mundo e a influir no mundo real que nos cerca.



## CAPÍTULO VI

### MEDIAÇÕES DAS OBRAS DE ARTE DO ACERVO PESSOAL DE RAPHAEL SAMÚ: UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE JOVENS

#### 6.1 OFICINA DE LEITURA DE IMAGEM MEDIADA PELAS OBRAS DE RAPHAEL SAMÚ

Diante do que foi posto, considero que as obras de Raphael Samú precisam ser socializadas com os jovens pelos seguintes motivos:

- a) ele foi um dos primeiros professores de Arte da Ufes, por isso apresenta importância histórica tanto como docente quanto como artista inserido no contexto capixaba;
- b) estabeleceu diálogo com artistas modernos e também fez parte do movimento modernista no Brasil, assim, colocou o Espírito Santo nesse circuito artístico;
- c) refletiu e propôs transformação relacionada com as regras rígidas do ensino acadêmico da arte tanto como aluno da Escola de Belas-Artes quanto como professor na Ufes;
- d) criou obras de arte a partir de diferentes linguagens e trouxe inovações técnicas para a área da gravura;
- e) fomentou momentos de reflexão sobre a sociedade a partir da criação da Semana de Arte em São Mateus com proposições de mudanças sociais;
- f) criou obras de arte capazes de propor reflexões sobre situações históricas e sociais caras à humanidade (solidão, fome, guerra, desigualdade social etc.);
- g) promoveu, como professor de Arte, o contato e sensibilização dos alunos com a Arte Moderna por meio de visitas à exposições de arte dentro e fora do Estado;
- h) criou modos de resistência à opressão da ditadura militar por meio dos ateliês livres de pintura;
- i) é autor de uma produção de gravura pouco estudada e divulgada, visto que os seus mosaicos são as obras mais conhecidas. No entanto, suas gravuras apresentam, além de inovações técnicas, conteúdos relevantes para o ensino da arte;

- j) promoveu, em síntese, diversas estratégias contra a alienação e o embrutecimento dos sentidos humanos.

Diante da relevância do trabalho artístico de Rapahel Samú, planejei algumas ações – organizadas sob a forma de oficinas e de leitura de imagens e de serigrafia – que tiveram, como o ponto de partida, a imagem da mídia. A ideia foi analisar uma imagem de propaganda de revista, problematizá-la com as jovens e depois processualmente analisar a obra de arte (a gravura de Raphael Samú) tal como observa Snyders (1993). Essas ações embasaram-se nos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica descritos no capítulo intitulado *Caminhos Investigativos*.

A oficina de leitura de imagens ocorreu nos dias 17, 18, 24 de janeiro e 1º e 21 de fevereiro de 2013. Foram convidadas quatro alunas dos cursos de Administração e Eletromecânica do Ifes – *campus* Guarapari, porém somente duas alunas aceitaram participar das atividades. O número reduzido de jovens que integra essa etapa da pesquisa deve-se ao fato de que minha intenção foi levar esses jovens até o ateliê do artista, que se localiza no andar superior do apartamento em que mora em Vila Velha, no Espírito Santo. Como se trata de uma pessoa idosa, considerei mais prudente convidar duas jovens para visitar o artista e, conseqüentemente, participar das oficinas de leitura de imagens e de serigrafia, conforme apontei no Capítulo 2.

A oficina de leitura de imagens teve início em 17 de janeiro de 2013. De imediato, expliquei minhas ideias sobre Educação Estética. Disse às alunas que um dos modos de contribuir com a Educação Estética dos jovens seria por meio da leitura de imagens. Expliquei alguns pressupostos da pesquisa e, após essa introdução, solicitei que elas fizessem um primeiro exercício,<sup>46</sup> que consistia em responder à seguinte questão: “Como você faz para ler uma imagem, um *outdoor*, uma propaganda de revista ou uma fotografia de jornal? Explique sua técnica”. Em dupla, as jovens escreveram:

Eu, normalmente, leio o texto, interpretando-o e depois tento relacionar com a imagem, de modo que toda mensagem da propaganda fique bem clara. Para ler uma propaganda, é necessário relacionar todos os elementos que compõe a propaganda (CECÍLIA; HANNA, 2013).

---

<sup>46</sup> Como apontei no Capítulo 2, sobre os *Caminhos Investigativos*, baseei-me nos cinco passos sistematizados por Saviani. O primeiro momento diz respeito à prática social. No caso desta pesquisa, relaciona-se com o contato que as jovens tinham com as imagens veiculadas pela Indústria Cultural. Desse modo, parti das imagens mais recorrentes no cotidiano das alunas, para, a seguir, problematizá-las e oportunizar novos conhecimentos que gerassem reflexão, sínteses e transformações na prática social.

A ideia das jovens seria realizar uma leitura a partir dos elementos que compõem a imagem bem como a relação entre esses elementos. Dando continuidade, na atividade seguinte propus que elas escolhessem uma propaganda de revista e fizessem uma análise a partir da resposta anterior.

Figura 45 – Propaganda analisada. Revista LUXO. AG



A propaganda da ‘Claro’, empresa operadora de celulares, apresenta o texto ‘A emoção de compartilhar o primeiro voo do super-herói não pode esperar’, juntamente com a imagem de uma mãe filmando o filho e o pai com um celular. O texto e a imagem se completam de forma que a propaganda não faria sentido se não houvesse um dos dois. Sem o texto ou sem a imagem a propaganda não passaria para os leitores a ideia da necessidade de ter um bom celular com uma ótima internet para compartilhar os melhores momentos com os familiares e amigos. Na outra parte da propaganda, a Claro oferece aos leitores a possibilidade de saber que, além de ter um bom celular, é necessário que a promessa da primeira imagem possa se realizar (CECÍLIA; HANNA, 2013).

A análise realizada pelas alunas da propaganda relaciona-se com a proposta de leitura de imagem (diálogo entre texto e imagem) que elas apresentaram na resposta anterior, a partir da ideia de que, para se ler uma imagem, seria necessário fazer a relação entre os elementos que compõem a propaganda. As jovens, de modo rápido e superficial, fizeram uma leitura pautada nos pressupostos apontados por elas e desconsideraram a forma, ou seja, a cor, a



linha, a composição e os efeitos que esses elementos causam. Sistematizaram uma leitura aligeirada do texto verbal principal e da imagem das três pessoas que parecem compor uma família. As jovens não apresentaram em suas análises aspectos ideológicos da propaganda, por exemplo, o porquê da escolha da imagem da família ideal (pai, mãe e filhos) integrantes de uma classe privilegiada e a simulação de sintonia da família com a natureza, nem fizeram uma análise atenta da parte verbal e visual (composta por textos e símbolos) que se apresentam na propaganda. Isso demonstra que, apesar de essas imagens fazerem parte do cotidiano dessas jovens, elas não dispensam tempo para compreendê-las.

Concordo com Vázquez (1968), quando coloca que as imagens da mídia deixam o homem na superfície ou na margem das coisas e utilizam astutamente uma linguagem fácil. Por ser fácil, tem-se a ideia de que não há necessidade de analisá-la. Contudo, é preciso considerar que as imagens da mídia produzem necessidades e, com elas, os consumidores. Sob os efeitos das técnicas de persuasão, da publicidade, os homens passam a desejar o que não necessitam. É como se as imagens da mídia formatassem o gosto e o critério estéticos do consumidor, adaptando-os para apreciar determinados produtos e rejeitar outros. Esse tipo de imagem contribui com a estetização do real, novo imperativo da sociedade contemporânea. Isso afasta o jovem da possibilidade de refletir sobre um mundo essencialmente humano e, com isso, a possibilidade de tomar consciência de sua alienação, bem como dos caminhos para destruí-la.

A partir dessas premissas e com a ideia de contribuir com a ampliação das possibilidades de se compreender as imagens, ainda no primeiro encontro, apresentei os aspectos que podem ser observados para se realizar tal leitura da obra de arte – como a forma, o conteúdo, os intertextos e o contexto histórico. Para tanto, apoiei-me nas ideias apontadas por Vigotski (2010), Oliveira (2004), Rebouças (2003), Barbosa (2009), Schütz-Foerste (2004; 2009). Como recursos didáticos, utilizei a apresentação de *slides*; um texto impresso com as questões a serem respondidas pelas jovens; um artigo elaborado por mim e criado a partir das ideias que apresentei sobre o assunto no Capítulo V; e um exemplo de leitura de imagem em que utilizei a referida proposta de leitura.

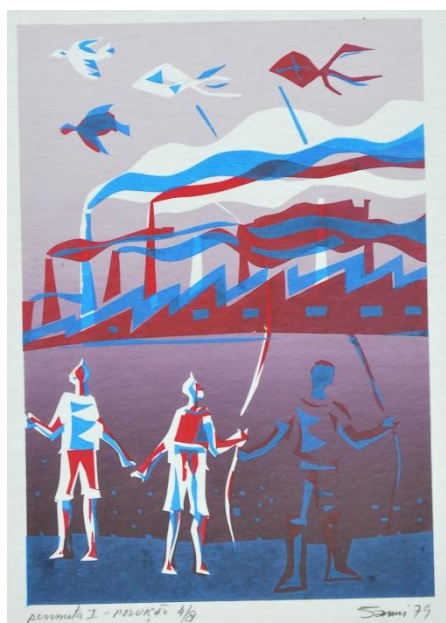
Durante a explicação, por várias vezes, perguntei se as alunas estavam compreendendo os conteúdos mediados e elas responderam que sim. Contudo, somente após a exposição oral da análise da obra *Ponte Seca*, de Raphael Samú (Figura 12), percebi que elas manifestaram a compreensão dessa proposta que evidenciava os aspectos formais, contextuais e outros diálogos com outros textos relacionados com a imagem lida. Contudo, repassar esses

conteúdos de modo instrumental, como se fossem uma fórmula a ser aplicada em qualquer imagem, não me deixou satisfeita. Senti que esse poderia ser um ponto de partida, mas não seria suficiente para colaborar com a Educação Estética das jovens envolvidas na pesquisa.

Mesmo com essa inquietação, dei continuidade à atividade. Mostrei algumas imagens que integravam o acervo pessoal do artista Raphael Samú. Expliquei a técnica utilizada para a elaboração de cada uma delas e percebi que esse assunto despertou muito o interesse das jovens. Em seguida, apresentei, de forma impressa, algumas das gravuras do artista e solicitei que as jovens escolhessem três imagens: uma para fazer uma leitura de imagem a partir da proposta explicada e as outras duas imagens para fazer uma análise comparativa. Como as jovens ficaram em dúvida quanto às imagens que iriam escolher, resolvi propor que levassem todas as reproduções para casa e lá escolhessem com quais imagens iriam trabalhar.

O segundo momento da oficina, 18 de janeiro de 2013, iniciamos com a apresentação dos trabalhos realizados em casa pelas alunas. Elas disseram que não tiveram condições de finalizar as duas atividades por falta de tempo. Portanto, pedi que lessem o que haviam produzido (somente a proposta de leitura de uma gravura de Raphael Samú) e, a partir da exposição oral, fiz alguns apontamentos chamando a atenção para aspectos na leitura da imagem que poderiam ser ampliados. Assim, as alunas continuaram a escrita do texto. Com o término da reescrita, as jovens leram a análise da gravura escolhida, que segue a seguir.

Figura 46 – SAMÚ, Raphael. Permuta I - Poluição, 1979



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Para a realização dessa leitura, escolhemos a obra ‘Permuta I’ do artista Raphael Samú. Em relação às cores, o artista optou pelo azul e pelo vermelho que compõe a maior parte da obra. O roxo surgiu da mistura dessas duas cores primárias e apresenta no suporte da obra várias tonalidades de roxo. Essas tonalidades evidenciam um certo distanciamento entre os jovens, presentes na parte inferior da obra, e as indústrias, trazendo uma sensação de que os jovens estão mais próximos de nós, como se pudéssemos fazer parte daquele contexto.

As formas aparecem no suporte em uma precisa composição devido, principalmente, à técnica da Matriz Espontânea que exige do artista uma maior destreza no manuseio dos materiais. São combinações de linhas, volumes e cores sobrepostas, dispostas ao longo da obra. As formas, em sua maioria, são retilíneas e geométrizadas. Porém, a fumaça que sai das fábricas, entre outros elementos, são curvilíneos e trazem um ritmo para a obra, fazendo-nos acreditar que o ar onde a fumaça sopra é o mesmo em que as pipas dos garotos estão içadas.

Apesar das formas serem retas e geométrizadas, o efeito de sentido que causam no leitor é de movimento e ritmo concretizado pela combinação de cores e formas. Além disso, pode-se supor a ordem das ações realizadas pelo artista ao criar a obra. Provavelmente, o branco iniciou a obra, seguido pelo vermelho e depois o azul.

O artista utilizou a técnica chamada Matriz Espontânea com a qual é possível suavizar ou intensificar a cor por meio das camadas de tinta sobrepostas ou não pelo artista. A posição das pipas, dos pássaros e da fumaça da indústria indica que há uma disputa de espaço, não na terra, mas no ar. Percebe-se essa passagem pela quantidade de elementos presentes no céu.

Quanto à organização das figuras no suporte que, no caso dessa obra, é o papel, nota-se que, se a imagem pudesse ser dividida em partes, seriam duas. A parte inferior apresenta um contraste com a parte superior, pois na parte inferior há três meninos soltando pipas, enquanto na parte superior há muita poluição, causada pelas fábricas. A parte superior é a mais evidenciada, direcionando toda atenção do leitor para o céu. Esse destaque que o autor dá para a poluição está em diálogo com o título escolhido pela gravura. É a partir da relação entre a obra e seu título que, na maioria das vezes, fazemos a primeira leitura, desconstruindo-a e reconstruindo novamente depois de analisá-la. No caso da obra ‘Permuta 1 – Poluição’ o título sugere que observemos um lugar poluído ou que emite poluição, evidenciando uma suposta crítica ao desenvolvimento desenfreado da industrialização e ao contraste social que esse sistema pode trazer, representado, no caso, pelos meninos. Raphael Samú viveu por um tempo em São Bernardo do Campo, uma das cidades mais poluídas do Brasil. Ele conviveu com a industrialização e a poluição, por isso esse assunto é tão recorrente em suas gravuras [contexto histórico].

Por fim, a assinatura do artista finaliza a obra e a torna acabada, marcando também sua presença no contexto. Porém, a assinatura não interage com a imagem, apenas ressalta o autor da produção.

A análise realizada pelas jovens seguiu o exemplo dado durante as explicações sobre o assunto. Ressaltei e grifei os aspectos analisados por elas no texto acima: cor, forma, técnica,

organização das figuras, suporte, título, conteúdo, contexto histórico e assinatura. As jovens se apropriaram da proposta e aplicaram tal procedimento na imagem por elas escolhida. Nesse sentido, fizeram uma reconstituição como aponta Vigotski (2009), pois o modo com que realizaram a leitura esteve ligado intimamente à memória. Elas repetiram meios de conduta anteriormente criados e ressuscitaram marcas de impressões precedentes. Vigotski (2009, p. 12) explica tal tipo de criação dando o seguinte exemplo: “[...] quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou que assimilei e elaborei antes [...] a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia”. Para ele, a conservação da experiência anterior é muito importante, pois facilita a adaptação do homem ao mundo que o cerca e o ajuda a criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais. Porém, não pode haver na escola somente esse tipo de criação voltada para a repetição. Por isso, acredito ser necessário refletir sobre o processo e caminhar para além da preocupação com aspectos formais da obra relacionados com os meus constantes direcionamentos das discussões sobre a obra de Samú.

A partir do exposto, considero que a proposta de leitura de imagem realizada pelas alunas foi relevante para que elas pudessem entender a importância de relacionar os aspectos formais da obra com o conteúdo e também com o contexto histórico. Percebi que elas avançaram consideravelmente depois que medieei novos conhecimentos sobre a leitura de imagens. Contudo, a análise realizada pelas alunas apresenta-se fortemente influenciada pela proposta de análise sugerida, o que não poderia ser diferente, tendo em vista o pouco tempo de contato das jovens com esse tipo de exercício. Apesar disso, elas conseguiram ampliar sua leitura no momento em que analisaram o título da imagem, associando-o à forma/conteúdo e ao contexto histórico do artista. Notei que nesse trecho o salto qualitativo foi significativo em comparação com a análise anterior que fizeram da propaganda da revista (guardando as devidas diferenças entre a imagem da mídia e a obra de arte). Mas, apesar desse ponto positivo, considerei que seriam necessárias outras proposições para que começasse a fazer sentido o que seria ler uma imagem, para além da dissecação formal aligeirada. Quanto à leitura de imagem comparativa, as jovens ficaram de fazer em casa e trazer no próximo encontro. Nesse sentido, reencaminhei a proposta, com perspectivas a atender a uma dimensão de análise contextualizada.

Dando continuidade aos trabalhos da oficina, no terceiro encontro, dia 24 de janeiro de 2013, rerepresentei algumas propostas de leitura de imagem, como a leitura comparativa

citada. Para tanto, argumentei que, pelo fato de a imagem ser tomada como uma linguagem universal, acredita-se muitas vezes que a sua leitura se dê de forma natural, como se não exigisse do leitor nenhuma qualificação específica. Porém, leituras espontâneas podem acontecer de modo superficial, sem a compreensão dos aspectos que compõem a imagem, nem dos sentidos que lhe podemos atribuir. Ressaltei, nesse momento, as duas leituras que elas fizeram: uma de modo mais espontâneo (a análise da propaganda) e outra (*Permuta I – Poluição*) que seguiu uma proposta específica. Com isso, as jovens começaram a perceber a necessidade de compreensão das relações entre os elementos plásticos e o conteúdo, sem o domínio de um plano sobre o outro. Além disso, ressaltai a importância de deixar a imagem nos tocar; pensar a partir dela e com ela sobre questões que nos sejam caras. Isso porque a arte pode nos levar a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, e também modos de desenvolver e acurar os sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. Esse processo é mediado pelos sentidos que atribuímos ao mundo, a partir da relação que estabelecemos com o meio e com nós mesmos. Essa relação é dialética, pois nos construímos na medida em que construímos nossa realidade.

Outro ponto ressaltado durante a oficina foi a constatação de que, ao se ler uma imagem, não existe um direcionamento para o olhar, como na escrita, indicando se começamos da esquerda para direita, do alto para baixo, das partes para o todo. A maneira de ver é uma construção que vai depender do tipo de imagem que será lida e de cada leitor que carrega consigo a sua experiência de vida. Nesse processo, julgo fundamental a mediação educativa que se elabora no encontro com outros sujeitos e contextos extraescolares: a visita ao ateliê/museus/exposições, o diálogo com artistas e a análise da obra de arte.

Em seguida, exibi a entrevista com Raphael Samú, realizada em outubro de 2011, quando o artista explica a técnica da *Matriz Espontânea* e fala sobre algumas serigrafias, dentre elas, imagens que as alunas escolheram para analisar. Durante a exibição do vídeo, as alunas mostraram-se atentas e ficaram surpreendidas pela dimensão das serigrafias do artista, pois pensavam que as imagens eram menores. Aproveitei essa fala para dizer da importância de se conhecer a obra analisada ao vivo, para que seja possível perceber aspectos que a reprodução não permite. Depois da apresentação dos vídeos, observei que as dúvidas que as jovens tinham quanto à técnica do artista foram atenuadas, contudo o desejo de conhecer o artista pessoalmente e poder conversar com ele sobre os seus trabalhos ficou enfatizado.

Retomei a explicação sobre a leitura comparativa de imagens lembrando as atividades que realizamos em sala, durante as aulas regulares de arte, que consistiam em perceber as

semelhanças e diferenças de obras de estilos artísticos variados para se reconhecer as especificidades de cada uma delas. Porém, essas atividades não poderiam ser consideradas como leitura de imagens no sentido que estávamos buscando atribuir na oficina. Elas foram leituras realizadas com outras finalidades, principalmente para reconhecer os estilos de cada período da história da arte. Encerramos esse momento com as jovens comprometidas a trazer a leitura comparativa das imagens escolhidas por elas no próximo encontro.

Iniciamos o quarto momento da oficina, 1º de fevereiro de 2013, com a apresentação do texto produzido em dupla pelas jovens, como ficou combinado no encontro anterior. O texto foi o seguinte:

Figuras 47 e 48 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1981 e 1986



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

O que mais aproxima as duas imagens é a cor azul, utilizada em três tons diferentes em cada imagem. Na figura de 1986, além de azul, há o bege, o verde (gerado pela mistura do bege e do azul) e o preto usado para alguns detalhes. Na figura de 1981 foi usado lilás bem claro, um vermelho e três tons de azul (um causado pela mistura do lilás com o azul, um outro, causado pela mistura do branco com azul) e a cor azul que foi usada para gerar os outros tons de azul.

Quanto às formas, as duas gravuras são bem parecidas, apesar de apresentarem algumas diferenças. Na gravura de 1986, as formas retilíneas predominam na figura. Já na figura de 1981, apesar de haver um equilíbrio, as formas curvilíneas predominam. Nas duas gravuras é utilizado a perspectiva. Quanto à posição das figuras, percebe-se que a gravura de 1986 é vista mais de perto, como se o autor e nós, os leitores, estivéssemos naquele lugar. Já na figura de 1981, a cena retratada é vista de longe, por essa razão as pessoas não estão em evidência nessa obra, ao contrário do que é retratado na obra de 1986, onde há pessoas bem aparentes e próximas dos leitores. Na figura de 1981, o autor também evidencia parte do céu.

Com relação ao título, o autor não o colocou em nenhuma das gravuras. A assinatura do autor aparece nas duas figuras juntamente com o ano em que foi feito.

Nas gravuras há algumas marcas do autor que podem ser percebidas nessas e em outras obras dele. Como os pássaros no céu da gravura de 1981, os quais estão presentes em outras obras e os papeis picados no canto inferior direito da figura de 1986, também presentes em outras obras.

Raphael Samú é paulista, mas veio trabalhar em Vitória na década de 1960, como professor do curso de Belas-Artes da Ufes. Uma das coisas que ele mais gostava de fazer era caminhar pela cidade e desenhar tudo que visse e lhe desse vontade. Por isso, provavelmente essas duas obras foram inspiradas pelas periferias de Vitória nos anos 80.

Nessa leitura as jovens também seguiram o roteiro de análise utilizado na leitura anterior. Ressaltaram os aspectos (alguns grifados por mim), como: cor, formas, posição das figuras, título, assinatura, contexto histórico e um aspecto que não apareceu na leitura anterior, as marcas do autor. Isso se deve ao fato de que elas, por meio das explicações, exibições de vídeos e dos exercícios de leitura, passaram a perceber outras conexões entre as obras e o contexto nas quais as imagens foram produzidas. Portanto, existiu a reprodução do modelo anterior só que acrescido de algo novo. Para Vigotski (2009), a *Atividade Combinatória* ou *Criadora* é aquela que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. Na *Atividade Criadora*, a imaginação é capaz de realizar combinações. Ela é a base de toda atividade criadora e manifesta-se em todos os campos da vida cultural. Torna possível a criação artística, científica e a técnica. “Tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). “Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada” (VIGOTSKI, 2009, p. 15).

Pode-se pensar, a partir do exposto, que é importante propor momentos na escola que reproduzam marcas de impressões passadas. Contudo, como já disse, o grande problema é permanecer frequentemente nisso e centrar-se somente em propostas educativas reprodutivas e incapazes de incentivar outras atividades criadoras. A escola muitas vezes trabalha só com a reprodução e com a repetição e, por conseguinte, não desafia o sujeito a criar. Nas palavras do autor russo:

Caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Estaríamos estagnados no tempo. “Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente ao passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele” (VIGOTSKI, 2009, p.13).

Portanto, faz-se necessário que na escola os jovens sejam estimulados a utilizar sua capacidade de criação, que combinem os elementos que constituem a sua imaginação, surgidos de suas experiências anteriores, de novas maneiras. Considero que as duas atividades de leitura de imagem propostas (a leitura de uma obra e a leitura comparativa) estiveram ancoradas principalmente na reprodução de modelos, com poucos traços que estimularam a capacidade de criação. Penso que se tais exercícios fossem aplicados por mais tempo, haveria mais possibilidade de as jovens criarem seus próprios recursos mentais para realizar suas leituras de imagem. Isso porque a atividade criadora depende do acúmulo de experiências. Desse modo, quanto mais fossem proporcionadas experiências diversas e desafiadoras mais repertório a imaginação teria para realizar novas combinações.

Dando continuidade à oficina, propus um outro tipo de leitura de imagem que chamei, a título didático, de *leitura intertextual*. Tal leitura consistia em ter um texto como base para a criação de outro, ou seja, ter uma imagem como base para a criação de textos literários, como narrativas, poesias ou canções. Para realizar a proposta, trouxe, como exemplos, alguns fragmentos de textos como: do livro *Os bichos da noite*,<sup>47</sup> os poemas de Carlos Drumond de

---

<sup>47</sup> O livro literário *Os bichos da noite* integrava o material educativo realizado como mediador da exposição “A essências e os fragmentos”, de Raphael Samú, realizada em 2001, no Museu de Arte do Espírito Santo. Vide Figura 1.



Andrade sobre a *Monalisa*,<sup>48</sup> a canção *Monalisa*<sup>49</sup> de Jorge Vercillo e o poema *O sim contra o sim*<sup>50</sup> de João Cabral de Mello Neto sobre o processo criativo do artista espanhol Miró.

Após uma breve análise desses textos literários, expliquei que eles foram elaborados a partir do pressuposto da intertextualidade que acontece quando textos diferentes são colocados em diálogo e, com base nessa relação, é realizada uma nova criação que pode ser elaborada utilizando uma linguagem diferente da que lhe deu origem. Nesse sentido, ao estabelecer um diálogo entre textos, pode-se reafirmar ou valorizar o texto citado na busca de reinventá-lo e, a partir dele, criar um novo. Seria como uma forma de transposição de linguagens, partir de uma linguagem para criar outra. Como aponta Foerste (2004), essa estratégia foi um modo de estabelecer um diálogo entre imagens que ocorre ao se reafirmar, valorizar e exaltar o texto citado ou, em outros casos, buscar polemizar, inverter, desconstruir e reinventar essa imagem. Nos termos da autora, a produção resultante do diálogo, ou seja, o novo texto, constitui-se como

[...] uma nova construção, uma nova realidade que traz consigo novos conceitos e formas. Nesse processo é importante levar em consideração o contexto histórico do qual cada artista, no diálogo que estabelece com aqueles que o precederam ou convivem, constrói sua leitura e releitura, transformando e recriando a leitura em uma imagem (texto). A intertextualidade em arte não significa cópia, mas o diálogo entre artistas, tempo, concepções e formas distintas (FOERSTE, 2004, p.52).

Outro exemplo utilizado para falar de intertextualidade esteve relacionado com a análise do texto literário intitulado *Os bichos da noite*, de Érika Sabino. O trecho apresentado juntamente com a imagem foi o seguinte:

Um dia um mosquito maluco me picou, tive uma febre tão forte que o único lugar que eu conseguia ficar era a minha cama. Deitado o dia inteiro, eu ficava ouvindo a chuva que caía lá fora e olhando o vidro de formigas que eu tinha que ter levado para a escola hoje. Tarde demais. Continuei olhando as formigas. Elas se mexiam impacientes dentro do pote. Eu me sentia como elas, preso.

<sup>48</sup> “O artiloso sorriso./ Alonga-se em silêncio/ Para contemporâneos e pósteros/ Ansiosos, em vão, por decifrá-lo./ Não há decifração./ Há o sorriso”.

<sup>49</sup> “É incrível/ Nada desvia o destino/ Hoje tudo faz sentido/ E ainda há tanto a aprender/ E a vida tão generosa comigo/ Veio de amigo a amigo/ Me apresentar a você/ Paralisa com seu olhar/ Monalisa/ Seu quase rir ilumina/ Tudo ao redor, minha vida/ Ai de mim, me conduza/ Junto a você ou me usa/ Pro seu prazer, me fascina/ Deusa com ar de menina”.

<sup>50</sup> “Miró sentia a mão direita/ demasiado sábia/ e que de saber tanto/ já não podia inventar nada./ Quis então que desaprendesse/ o muito que aprendera,/ a fim de reencontrar/ a linha ainda fresca da esquerda./ Pois que ela não pôde, ele pôs-se/ a desenhar com esta/ até que, se operando,/ no braço direito ele a enxerta./ A esquerda (se não se é canhoto)/ é mão sem habilidade; reaprende a cada linha,/ cada instante, a recomençar-se”.

Febre, frio, dor e sono. A vida parecia mesmo muito chata! Dormia. Quando abri os olhos de novo, vi o vidro das formigas bem na minha frente. Ele estava vazio. Nem formigas, nem folhas. Meu quarto também estava vazio. Gritei por minha mãe, pois estava com sede. Desespero total! Minha voz não saía, eu estava mudo, completamente mudo. Resolvi levantar. Minhas pernas pesavam, mas mesmo assim, me arrastei como eu pude até a sala. Ninguém. Corri até a porta. Nada, nenhuma pessoa.

Figura 49 – SAMÚ, Raphael. Sem Título, s/d



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Com a apresentação desse trecho do livro, tive como objetivo mostrar que um texto (verbal ou visual) pode também servir de impulsionador de ideias, como se ele pudesse despertar o poder de criação de seu leitor e fazer surgir novas ideias que colaborariam com a criação de um novo texto. No caso do texto *Os bichos da noite*, a autora escolheu algumas obras e as colocou em diálogo a partir da criação de uma narrativa que ultrapassava a descrição dos elementos formais que compunham a imagem. Contudo, apresentei somente parte do texto, para que as jovens não se influenciassem pelo texto a ponto de não conseguir criar os seus.

Durante a explicação, as alunas mantiveram-se extremamente atentas e, pelas suas expressões faciais, percebi que seria necessário explicar novamente o conceito de intertextualidade para que elas pudessem se apropriar dele e elaborar suas leituras. A ideia foi solicitar que elas criassem individualmente dois tipos de texto: uma narrativa que estabelecesse diálogo com três ou mais obras e uma poesia a partir de uma gravura de Raphael Samú. Essas atividades seriam discutidas no próximo encontro.

No momento seguinte, quinto encontro, 8 de fevereiro de 2013, iniciamos nossa conversa lendo as narrativas produzidas a partir das imagens de Raphael Samú. As jovens

optaram por criar cada uma um conto. Na história da literatura, o conto é considerado um gênero de gênese desconhecida e remonta aos primórdios da arte literária. De acordo com o *Dicionário de termos literários*, de Massaud Moisés (1974), o conto está subordinado a leis específicas que foram se cristalizando no transcorrer dos séculos. Ele contém um só conflito e tudo ocorre como se, na existência das personagens, apenas aquele incidente fosse capaz de levá-las a um momento fugaz para, a seguir, retornarem ao anonimato.

Com relação à *estrutura*, os contos têm começo, meio e fim, e epílogo imprevisto. Quanto ao *espaço* utilizado na ação, ele pode ser variado, mas um conterà a tônica dramática e os demais funcionarão como paradas necessárias à preparação do drama que se deflagrará em um certo local. No que se refere ao *tempo*, o passado e o futuro das personagens não são importantes, pois o conto decorre num restrito lapso de tempo, horas ou dias. Os ingredientes da narrativa convergem para proporcionar um único efeito no leitor: ofertar-lhe uma mensagem, um aspecto do dia a dia.

São poucas as personagens que povoam o conto, somente as que participam diretamente do conflito e, se acontecer de a população ser maior, alguns figurantes vão desempenhar papéis secundários. As personagens principais não exibem muita complexidade de caráter; elas revelam no conto um momento privilegiado de sua evolução. No conto, estão presentes diálogos, porém a ênfase é colocada na ação das personagens, no conflito. A narração aparece para abreviar o desfile de acontecimentos secundários ou anteriores à ação principal. O conto é composto (como a maioria dos gêneros literários) por outro tipo de texto, a descrição, principalmente de seres e coisas.

Com a intenção de compreender melhor os dois textos produzidos pelas alunas, apresentá-los-ei, a seguir, juntamente com as imagens e também com uma breve análise. Iniciarei pelo conto produzido por Hanna.

#### A jornada dos pássaros

Era uma vez dois pássaros lindíssimos. Eles pertenciam a uma espécie muito rara de pássaros migratórios. Sua plumagem era de um azul-turquesa reluzente, mesclada com algumas penas brancas nas pontas das asas, e na crista. Seus nomes eram Hector e Tadeu. Voavam pelo lago em que estiveram na noite anterior quando seu bando inteiro estava reunido, bebendo água, se molhando e descansando nas árvores, pois haviam voado o dia inteiro e estavam cansados. Todos ouviram um barulho e, um segundo depois, dois caçadores apareceram e mataram um de seus companheiros. No desespero para se salvar, Hector e Tadeu se desviaram do bando e quando se deram conta, estavam sozinhos.

Esperaram os caçadores irem embora e ficaram escondidos até de manhã. Enquanto saíam de seu esconderijo, os dois pensavam que ainda tinham

chance de alcançar o bando, ou pelo menos, chegarem vivos à ilha para a qual eles migram todo verão. Pássaros sozinhos são alvos mais fáceis para os caçadores. Sem o bando, cada bater de asas é perigoso, principalmente para aves lindas e chamativas como eles.

Figura 50 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1977. Xilogravura



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Depois de algumas horas de voo tranquilo, Hector bateu em alguma coisa mas não era nada sólido, pois Hector passou bem no meio e o objeto se partiu e despencou até atingir o chão. Os dois não entendiam como aquela coisa voava se nem asa tinha. Foi aí que viram que o objeto estava amarrado a uma corda que era comandada por um humano. Não era parecido com os caçadores, eram bem menores.

Havia três deles, dois estavam rindo e apontando para o terceiro que corria para salvar a coisa que Hector havia destruído. Tadeu achou estranho não terem se importado com a presença deles, mas deixou para lá e continuou o seu caminho desviando de uma grande fumaça preta que saía das construções esquisitas e enormes dos humanos.

Após passarem a fumaça, o cenário cada vez mais se enchia de humanos e de suas construções. Viram pessoas pequenas como aquelas com o objeto que atingiu Hector, mas também pessoas do tamanho e até maiores do que os caçadores. Milhares daquelas caixas enormes nas quais eles entravam e andavam nelas também apareceram.

Figura 51 – SAMÚ, Raphael. Permuta I – Poluição, 1979. Serigrafia

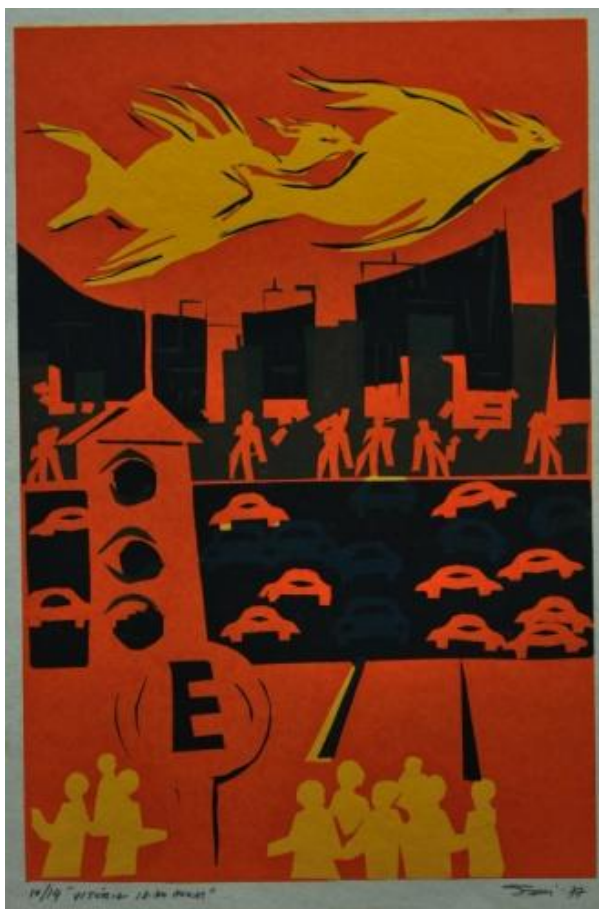


Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Voaram mais um pouco e se achavam em um lugar com tantos humanos e tantas caixas andantes como nunca haviam visto antes. Ficaram tão surpresos que até pararam para digerir todo aquele cenário. No começo, sentiram medo, mas depois viram que essas pessoas não eram iguais àquelas que estavam acostumados a ver. Elas eram diferentes. Elas olhavam para os pássaros com admiração e sorrindo, não estavam interessadas em matar, só em observar. Depois de um tempo, Tadeu chamou a atenção de Hector dizendo que deveriam ir. Hector concordou e voaram imediatamente, deixando os humanos maravilhados.

À medida que continuavam em direção ao mar, as casas e a quantidade de pessoas iam diminuindo, mas ainda havia algumas casas em morros. Hector e Tadeu passaram por ali, e o cenário era diferente. As moradias dos humanos não eram uma do lado das outras, a maioria era uma em cima da outra. Porém, não foi essa visão que mais perturbou os jovens pássaros. O que os perturbou foram os urubus. Vários deles estavam reunidos em volta de um menino quase morto e os urubus estavam ali, esperando pela comida.

Figura 52 - SAMÚ, Raphael. Vitória 18:30 Horas, 1977. Serigrafia



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Urubus não são aves legais. Eles são antipáticos, egoístas, gostam de assustar e o pior de tudo é que eles adoram ver suas presas definharem antes de comê-las e, além disso, os urubus tinham inveja por Hector e Tadeu serem pássaros tão bonitos e eles serem tão feios. Por isso os dois ficaram apreensivos e tentaram ao máximo passar por eles sem serem notados, mas foi em vão. Os urubus os viram. E, então, o maior e mais feio dos urubus, que provavelmente deveria ser o chefe, disse: Peguem aqueles pássaros azuis!

Então, Tadeu e Hector voaram a mais rápido que puderam. Mas os urubus eram muito rápidos, precisavam despistá-los. Então, eles viram que havia uma rede de pesca estendida no varal de uma casa. Tiveram uma ideia. Voaram mais lentos e deixaram os urubus se aproximarem um pouco e, segundos antes de atingirem a rede, Hector e Tadeu voaram para cima, escapando da rede, mas os urubus não tiveram tempo de desviar e ficaram presos.

Figura 53 – SAMÚ, Raphael. Favela, 1977. Litogravura



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Tadeu e Hector voaram dali o quanto antes. Depois de alguns minutos perceberam que a terra havia sido deixada para trás e a água apareceu embaixo deles. Já estavam em alto-mar. Por isso pensaram que a ilha não devia estar muito longe. Voaram e voaram por um tempo que pareceu uma eternidade. O Sol estava se pondo. Estavam com medo de se perderem quando o céu ficasse escuro.

No entanto, de repente, apareceram no mar três pequenos barcos. Aparentemente, não tinha ninguém dentro, por isso Hector e Tadeu resolveram pousar para descansar um pouco e talvez dormir até de manhã. Desceram e logo encontraram um cantinho onde se encolheram e relaxaram. Tadeu viu uns pequenos galhos e reconheceu as frutinhas grudadas neles. Eram aquelas deliciosas pitangas que comiam na ilha, pois lá elas eram abundantes. Tadeu não hesitou em comê-las, seguido de Hector. Elas estavam frescas. Então, perceberam que os navegantes deviam ter colhido aquelas frutas na ilha e que ela não estava muito longe. Os dois comeram à vontade até que apareceu um homem. Irritado porque as aves estavam comendo suas frutas, o humano os despachou e eles ficaram tão assustados que um galho se prendeu no bico de Tadeu, mas logo se livrou dele.

Figura 54 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1980. Serigrafia



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Animados por descobrirem que a ilha não estava muito longe, Tadeu e Hector venceram o cansaço e voaram ainda mais. Já era noite. A Lua-cheia estava alta. Começaram a duvidar se haviam pegado o caminho certo. Entretanto, suas dúvidas morreram logo, quando avistaram a ilha. Ela era a menor e mais linda ilha que já visitaram. E lá estavam seus companheiros, por entre as árvores e com a Lua-cheia como plano de fundo. O bando nunca lhes pareceu mais cheio e mais convidativo. Não hesitaram em se juntar a eles. Estavam cansados, é claro, mas o cansaço não superou a alegria de finalmente estar em casa.

Figura 55 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1978. Xilogravura



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.



O narrador criado por Hanna inicia o texto com a apresentação dos dois personagens principais, que estão retratados na primeira imagem do conto. Acrescenta uma rápida descrição deles e a seguir utiliza uma classificação própria da Biologia para os animais: pássaros migratórios. Tal conceito advém das experiências adquiridas pela jovem na escola. Durante o texto, Hanna, por intermédio do narrador, utiliza algumas descrições que se relacionam com a metodologia utilizada nas leituras anteriores, o que indica que os conhecimentos adquiridos foram e estão sendo apropriados.

A primeira parte do texto escrito associa-se diretamente à primeira imagem. Porém, o texto continua no que poderia ser chamado de *entreimagens*, como se a cena se iniciasse conforme a imagem de Samú e continuasse de outro modo, construída, a partir de então, pela imaginação da autora. É nessa parte que surge o conflito: um ataque ao bando de pássaros faz com que as personagens principais se percam, levando-as a aventuras que finalizam ao reencontrarem as suas origens.

A continuidade da história se dá no diálogo criado a partir das imagens e extrapolado *entreimagens*. Essa dinâmica de começar com a imagem e construir o texto para além dela vai ocorrer ao longo do texto e traz para a história uma riqueza de detalhes que não se resume somente à descrição do texto visual.

O narrador conta a história em 3ª pessoa, conhece bem os animais que compõem a trama, por isso parece integrar o mundo dos animais, tendo em vista que não compreende alguns elementos do mundo humano. Esse fato pode ser observado nas expressões: *construções esquisitas e enormes dos humanos*, ao se referir aos prédios, e *caixas andantes* para se reportar aos carros. A escolha do narrador animal coloca para Hanna o desafio de trazer para o texto uma suposta visão zoomórfica, como se ela pudesse relatar os sentimentos dos animais ao experimentarem a aventura. Contudo, os animais apresentam sentimentos humanos, como medo, raiva, frustração etc., o que indica que o que criamos está sempre em relação com o que somos.

Após o conflito inicial, os pássaros vão tentar reencontrar o seu bando e passam por algumas situações inusitadas: encontram outros humanos que não são maus como os caçadores, são crianças soltando pipa em uma área industrial; depois, na cidade, veem humanos que os admiram pela beleza; mais à frente se deparam com animais maus, os urubus. O narrador-bicho associa a forma deles à maldade (é feio, portanto é mau); e, para finalizar, depois de tantas aventuras, encontram um barco que utilizam para se alimentar e descansar,

do mesmo modo que descansaram do susto ocasionado pelos caçadores no início do texto, mas logo são expulsos pelo ser humano também incompreensível.

Com relação à utilização das imagens, considero que, no texto, elas surgem para enunciar novas ações na história. No conto, aparecem algumas descrições que se relacionam diretamente com a imagem, como as que seguem.

Imagem 1 – “Sua plumagem era de um azul-turquesa reluzente, mesclada com algumas penas brancas nas pontas das asas, e na crista”.



Imagem 2 – “Havia três deles, dois estavam rindo e apontando para o terceiro que corriam para salvar a coisa que Hector havia destruído”; “Uma grande e fumaça preta que saía das construções esquisitas e enormes dos humanos”.



Imagem 3 – “Pessoas pequenas como aquelas com o objeto que atingiu Hector”; “Milhares daquelas caixas enormes nas quais eles entravam e andavam nelas também apareceram”.



Imagem 4 – “As moradias dos humanos não eram uma do lado das outras, a maioria era uma em cima da outra”; “Vários deles estavam reunidos em volta de um menino quase morto e os urubus estavam ali, esperando pela comida”.



Imagem 5 – “Apareceram no mar três pequenos barcos”; “Apareceu um homem”; “Um galho se prendeu no bico de Tadeu”.



Imagem 6 - “E lá estavam seus companheiros, por entre as árvores e com a Lua Cheia como plano de fundo”.



As descrições das imagens, aliadas ao texto *entreimagens*, apontadas pelo narrador-bicho de Hanna, indicam que a jovem analisou as imagens de Samú e, a partir delas, da vivência proporcionada pela oficina de leitura de imagens e por outras vivências, elaborou uma nova criação: uma descarga rápida e completa de sentimentos, como aponta Vigotski (2009). Esses aspectos também vão aparecer no conto criado por Cecília e que analisarei a seguir.

### O livro do tempo

Era uma vez uma família comum que morava no centro da cidade de Vitória, no Espírito Santo. A família era composta por cinco pessoas, Ricardo, sua esposa Fátima e seus três filhos, Mariana, Lucas e Gabriel. A família morava nos arredores da antiga cidade alta, em Vitória, onde estão as históricas escadarias que ligam o bairro.

Figura 56 – SAMÚ, Raphael. Permuta I – Escadaria Maria Ortiz, 1981



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Porém, após a morte de seu pai, Ricardo decidiu se mudar com a família para a pacata cidade de Santa Teresa, no interior do Estado, onde seu pai teria deixado uma casa como herança para ele e sua família. A casa era grande, antiga e um pouco afastada da cidade. De imediato, eles adoraram a tranquilidade e a natureza do lugar. À noite, o som das árvores balançando com o vento, as folhas caindo, os pássaros partindo em revoada à luz do luar, era tudo o que queriam.

Figura 57 – SAMÚ, Raphael. Sem título, 1980. Serigrafia



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Em um certo dia, Fátima, acordou as crianças e disse que ela e Ricardo iriam à cidade para resolver alguns assuntos do trabalho, e pediu para Mariana que cuidasse de seus irmãos mais novos. E assim aconteceu, acordaram fizeram suas tarefas e ficaram à espera que seus pais voltassem. Até que, de repente, Lucas e Gabriel escutam eufóricos gritos pela casa, era Mariana que estava chamando-os desesperadamente:

– Lucas! Gabriel! Venham aqui! Encontrei uma coisa muito interessante!

Mariana estava no sótão da casa, onde tinha encontrado muitas coisas do avô empilhadas e empoeiradas jogadas ao tempo, entre elas, um grande livro que chamou a sua atenção. Então, os três o pegaram e abriram-no. Ele não era um livro comum e suas histórias não eram os contos de fada que estavam acostumados a ouvir, eram histórias reais que atravessavam o mundo através do tempo, ou seja, ora poderiam estar em 1500, no descobrimento do Brasil, ora no futuro. Ao folhear as páginas, Lucas encontrou uma página toda colorida de preto e que não havia nada escrito, nenhuma história, porém, de repente, ao tocá-la, os três foram levados para dentro do livro.

– Não acredito! Estamos dentro do livro! Isso é possível? – disse Gabriel.

– Parece que sim – disse Lucas.

– Mas onde estamos afinal? – respondeu Mariana.

Eles estavam em um lugar fechado e ouviam pessoas falarem. O lugar tinha uma escada por onde subiram e perceberam que estavam em um navio.

Figura 58 – SAMÚ, Raphael. Permuta II, 1981. Serigrafia



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Era um navio negreiro que seguia para o Brasil com centenas de negros que iriam trabalhar nas províncias brasileiras. Eram famílias inteiras que estavam ali sem nenhuma condição humana que assegurasse a sua sobrevivência. Sem conforto e em condições precárias, muitos ficavam vulneráveis às doenças que circulavam no ambiente e não resistiam ao final da viagem.

A página virou e os meninos perceberam que não estavam mais ao meio deplorável que assistiam há poucos minutos. Desta vez parecia diferente, estavam em uma floresta. O lugar era lindo, de uma natureza impecável e que encantava os olhos. As árvores pareciam envolvê-los cada vez mais, como se fossem abraçados pela floresta. O Sol refletia sobre as árvores criando enormes sombras ao meio da mata onde se escondiam alguns animais silvestres que viviam ali por perto.

Havia um som, um tanto distante, ecoando por trás das árvores. Aproximaram-se e se esconderam por trás de uma moita para que não fossem descobertos. O Sol castigava naquele momento, irradiando uma energia sobre o lugar. Eram indígenas que pareciam cultuar o Sol em uma espécie de ritual próprio, como se desejassem ser levados pelo astro rei.

Figura 59 – SAMÚ, Raphael. Sem título, s/d. Xilogravura



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Logo atrás do grupo de indígenas que faziam o ritual, havia um casebre abandonado. Por estarem famintos, pensaram que talvez pudessem encontrar algo para comer. Ainda escondidos, seguiram em direção ao casebre. Os indígenas eram um tanto estranhos, diferentes das descrições feitas pelos livros de História que tinham aprendido na escola. Eles usavam algumas roupas e pareciam estar realmente dispostos a serem levados daquele lugar. Quando chegaram ao casebre, realmente tinha a comida, como eles esperavam, e se alimentaram de frutas, verduras e pães que estavam guardados no lugar. Quando, inesperadamente:

– Lucas! Gabriel! São vocês meus filhos? – disse Fátima.

– Mãe? É você? – disse Mariana.

– Sou eu, sim Mariana! Eu e seu pai estamos presos aqui! Os indígenas nos prenderam! – disse Fátima.

Eles estavam dentro de um quarto do casebre e escutaram as vozes dos filhos.

– Nós chegamos em casa e não encontramos vocês, procuramos por todos os lugares. Quando chegamos ao sótão, fomos levados para dentro do livro e agora estamos presos – disse Ricardo.

- Calma! Nós vamos tirar vocês daqui – disse Mariana.

Neste momento, os indígenas entraram no casebre e descobriram que estávamos soltando os prisioneiros. Os meninos conseguiram escapar, mas não conseguiram soltar os pais. Eles fugiram para dentro da mata para tentar bolar um plano para resgatá-los. Os pais faziam parte do ritual, por isso tinham sido presos. Eles iam fechar o ciclo de oferendas para o Sol. Em troca, os indígenas conseguiriam um novo planeta para morar. Afinal de contas, os homens vinham desgastando cada vez mais a natureza e pouco

restava de limpo e puro. Foi aí que descobriram que estavam no futuro. Toda aquela linda floresta era o pouco que restava de vida natural no mundo.

Figura 60 – SAMÚ, Raphael. Em pleno outono - Ua, 1990. Serigrafia



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Astronautas haviam feito diversas expedições para outros planetas a fim de fazer um reconhecimento de vida para que os humanos pudessem sobreviver.

Porém, como tudo para os humanos gira em torno do poder e do dinheiro, somente a minoria da população poderia ter esse privilégio. Por isso, os indígenas faziam uma tentativa de se salvarem através das crenças e do conhecimento que possuíam.

Figura 61 – SAMÚ, Raphael. Permuta VIII, 1978. Serigrafia



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.



Apesar de ser um ato e uma causa nobre, os meninos não permitiriam que seus pais fossem mortos. Então, foi aí que perceberam que teriam uma alternativa para o mundo e decidiram agir. Saíram da mata em direção aos indígenas, dispostos a salvar seus pais. Conversaram com o líder da tribo e explicaram detalhadamente como o livro funcionava e como seria o plano deles para ajudá-los sem que seus pais fossem sacrificados. Os indígenas entenderam e confiaram na palavra dos garotos.

Portanto, eles salvaram os pais e voltaram para casa todos juntos. Quando chegaram em casa, a mãe perguntou:

– Filhos, como vocês conseguiram convencer os indígenas a nos soltarem?

– O planeta estava acabando e para eles aquela era a única tentativa de se salvarem. Porém, ao explicarmos como o livro funcionava, ou seja, qualquer um poderia ver e participar dos acontecimentos tanto do passado quanto do futuro, então pensamos que, com essa ferramenta em nossas mãos, talvez pudéssemos mostrar para o mundo, para as autoridades a que ponto chegamos na humanidade, ao ponto de termos que abandonar nosso planeta para sobrevivermos. E isso, talvez, poderia conscientizar as pessoas, criar medidas de proteção para que pudéssemos reverter essa situação – disse Mariana.

- Nossa, filhos! Pensaram rápido e de forma espetacular – disse Ricardo.

Foi assim, então, que o livro passou a ser um importante conservador da vida no planeta, tentando aderir cada vez mais pessoas para a conservação da vida no planeta Terra.

O conto criado por Cecília se passa em quatro locais/tempos diferentes: no presente, na cidade urbana de Vitória e na cidade do interior de Santa Tereza; no passado, em um navio negreiro (tempo da escravidão); e no futuro, em uma floresta habitada por índios. A história narra uma aventura vivida por uma família tradicional composta por cinco pessoas: três crianças, pai e mãe.

A vida cotidiana urbana dessa família se transforma quando eles se mudam para uma casa no interior. O conflito da história se coloca em evidência quando as crianças encontram um livro mágico no sótão da nova residência. Ao tocar o livro, são levadas para tempos históricos diferentes. A primeira viagem foi para o passado, no período da escravidão do Brasil, em um navio negreiro. A segunda viagem foi para o futuro, em uma tribo indígena. Por último, à volta ao presente, depois do conflito resolvido.

O narrador conta a história em 3ª pessoa, conhece tudo sobre as personagens e sobre o enredo, sabe o que passa no íntimo das personagens, conhece suas emoções e pensamentos. Algumas frases do conto demonstram bem essa ideia: “Eles adoravam a tranquilidade e a natureza do lugar” ou “Era tudo o que queria”. Além de conhecer os sentimentos das personagens, Cecília cria um narrador que se preocupa em explicar os fatos que integram a

trama. Ele detalha o que era o navio negreiro, o que é um ritual indígena, além dos problemas econômicos e ecológicos do planeta.

É marcante a preocupação do conto com a preservação da natureza. Algumas partes do texto ilustram bem essa ideia: “[...] os homens vinham desgastando cada vez mais a natureza e o pouco que restava de limpo e puro” e “Toda aquela linda floresta era o pouco que restava de vida natural no mundo”. Além disso, aponta que o grande problema ecológico da humanidade foi gerado pela ganância e pela desigualdade. O narrador está consciente do que o homem pode causar ao planeta. Por isso, incumbe ao homem que vive no futuro dizer ao presente que é necessário tomar providências preventivas para salvar o planeta.

Isso se deve ao fato de que a narrativa criada reflete a vida pessoal da autora. Os conteúdos escolares estão presentes para dar força argumentativa ao narrador-escolarizado, preocupado em deixar para o leitor uma lição de moral, a moral da história que a escola propaga nos textos literários que escolhe para serem divulgados principalmente nas aulas de Português. Assim, os conteúdos escolares e o narrador-escolarizado se apresentam como uma espécie de autobiografia disfarçada. Um esforço da autora em deixar para o leitor o que aprendeu no espaço escolar.

Vigotski (2009) considera que muitas vezes o professor ao propor o desenvolvimento da criação literária apresenta o tema da composição e os alunos veem-se diante da tarefa de escrevê-la, como uma espécie de cópia da fala literária dos adultos ou do estio dos livros que leram. Esses temas muitas vezes, não tocam a imaginação do educando, nem seus sentimentos.

Ao direcionarem de maneira equivocada a criação literária os professores frequentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultavam o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos dos alunos e formavam nelas o jargão escolar que surgia da aplicação pura e mecânica da língua livresca dos adultos (VIGOTSKI, 2009, p. 65).

Com referência à utilização das imagens, considero que no texto elas surgem como impulsionadoras das descrições do cenário em que se passa a trama e, em algumas ocasiões, servem para enunciar novas trajetórias que a história irá tomar. Do mesmo modo que no conto de Hanna, aparecem algumas descrições que se relacionam diretamente com a imagem, como as que seguem.

Imagem 1 – “A família morava nos arredores da antiga cidade alta, em Vitória, onde estão as históricas **escadarias** que ligam o bairro.”



Imagem 2 – “O som das **árvores** balançando com o vento, as **folhas** caindo, os **pássaros** partindo em revoada à luz do **lunar**.”



Imagem 3 – “Era um **navio** negroiro que seguia para o Brasil com centenas de negros que iriam trabalhar nas províncias brasileiras.”



Imagem 4 – “O **Sol** castigava naquele momento, irradiando uma energia sobre o lugar. Eram indígenas que pareciam cultuar o sol em uma espécie de ritual próprio, como se desejassem ser levados pelo astro rei.”



Imagem 5 – “Toda aquela linda **floresta** era o pouco que restava de vida natural no mundo.”



Imagem 6 – “**Astronautas** haviam feito diversas expedições para outros planetas a fim de fazer um reconhecimento de vida para que os humanos pudessem sobreviver.”



As apresentações das Imagens 3 e 4 ultrapassam a descrição da forma e acrescentam ao conto temáticas bastante trabalhadas no espaço escolar. Além da descrição formal da Imagem 3, o narrador criado por Cecília apresenta ao leitor o navio negreiro que é um dos espaços da trama. Ele acrescenta fatos históricos que dão credibilidade à história e propõe que o leitor reflita sobre a situação apresentada. Já a Imagem 4 apresenta o futuro para o leitor e, além disso, traz para o conto personagens inusitados: índios primitivos que estão nas últimas florestas da Terra. A Imagem 4 não apresenta explicitamente essas personagens. Assim, do mesmo modo que Cecília extrapola as molduras da Imagem 3, ela o faz também na Imagem 4, quando aponta uma questão de cunho ecológico.

A jovem utiliza a figura do índio de modo mítico, como um ser incapaz de resolver os problemas do mundo. Isso porque ele quer fazê-lo por meio de sacrifícios humanos como oferenda aos deuses. Para escrever essa parte do texto, o *narrador-escolarizado* recorre aos seus conhecimentos sobre a cultura indígena.

Para compreender de modo mais aprofundado essa temática, tive que realizar uma pequena pesquisa sobre o assunto. Com relação à cultura indígena, os **mitos** explicam como

os fatos chegaram a ser o que são. Contam como as divindades, os homens, os animais e as plantas se diferenciaram. Os **rituais**, por sua vez, fazem o caminho inverso dos mitos. Eles se dispõem a recriar o mito e promovem uma espécie de retorno ao tempo em que divindades, homens, animais e plantas se comunicavam e produziam sua existência por meio dessa interação. Nesse sentido, os rituais de sacrifício podem ser entendidos como eficientes meios de proteger a sociedade, pois polarizam sobre a vítima, as origens da desavença e, assim, preservam o equilíbrio e a tranquilidade, já que funcionam como mediadores do mundo natural e do mundo sobrenatural.

Contudo, a prática de ritual de sacrifício é condenada pela sociedade, desde a colonização do Brasil, como uma prática selvagem dos povos primitivos. Essas informações ajudam a entender por que o *narrador-escolarizado* do texto de Cecília traz como solução a troca dos pais das crianças (que seriam sacrificados) pelo livro mágico, dando ao índio do futuro a responsabilidade de mostrar para o mundo o ponto a que a humanidade chegou e, a partir dessa conscientização, solicitar medidas que revertissem essa situação.

Em ambos os textos, observo partes reprodutivas e criadoras. Reproduzem a cultura tradicional escolar, pois trazem para as tramas grandes motes: os homens são maus, por isso destroem a natureza; o tempo do planeta está esgotando, é preciso salvar o planeta; as crianças são o futuro do planeta. Além disso, o formato escolhido para os textos é tradicional: contos com começo, meio e fim. Ambos possuem um fim moralizante, assim como a maioria dos textos literários que são veiculados pela escola.

Porém, existem várias partes dos contos que revelam um trabalho de criação que extrapola as molduras das imagens e realiza muitas conexões que ampliam o texto *entreimagens*. Para Vigotski (2009), a atividade criadora combinatória depende diretamente de outras formas de atividade, em particular, do acúmulo de experiências. Desse modo, quanto mais a escola proporcionar experiências diversas e desafiadoras, que se distanciem da repetição e da cópia, mais repertório a imaginação terá para realizar novas combinações. Isso porque a imaginação é uma atividade humana (não é dada *a priori*), elaborada com base na experiência sensível transformada pela própria produção do homem, pela possibilidade de significação, pela cultura. “As criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação” (VIGOTSKI, 1996, p. 20). Assim, nos contos produzidos a partir das imagens existe a combinação de elementos que saíram da realidade e foram reelaborados, modificados pela imaginação de Hanna e de Cecília.

Outro ponto importante que aprofunda essa ideia é o fato de que podemos formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia. Isso se torna possível pela linguagem. Tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. A ficção (conto de fadas, textos de ficção em geral, obras de arte visual, filmes, peças de teatro, músicas etc.) e também os acontecimentos vividos e narrados implicam a atividade criadora da imaginação (VIGOTSKI, 2009). Nesse sentido, a imaginação pode ser orientada pela experiência de outrem, atuando como se pelo outro fosse guiada.

Quando lemos um jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Ao entrar em contato com as imagens de Raphael Samú, as jovens tiveram a possibilidade de imaginar o que não vivenciaram diretamente em suas experiências pessoais. Hanna e Cecília não se restringiram ao círculo e a limites de suas próprias experiências, mas puderam aventurar-se para além desse circuito fechado. Apropriaram-se, com a ajuda de suas imaginações, da experiência histórica e social alheia, ou seja, da experiência imagética de Raphael Samú.

Vigotski (2009) coloca que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, apesar dessa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa. Nesse caso, todas as emoções que Hanna e Cecília tentaram projetar no conto e que sentiram ao ler as imagens de Samú foram vivenciadas por elas. Do mesmo modo acontecerá com os futuros leitores desses contos, que irão experimentar também essas e outras emoções.

Para Vigotski (2009), as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. “Uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos” (VIGOTSKI, 1996, p. 29). Assim, o sentimento provocado pela obra de arte é real.

Além de a criação abarcar a dimensão do sentimento, ela pode construir algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente. No entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação cristalizada, que se fez

objeto, começa a existir realmente e a influir no mundo real que nos cerca. Nesse sentido, tanto as obras de Samú quanto os contos produzidos por Hanna e por Cecília são exemplos de produções humanas originais que partem do vivido, reformulam essas experiências e criam algo que não existia antes.

Portanto, quando as jovens partiram de suas vivências e se apropriaram da obra de Raphael Samú para elaborar uma criação nova, essa reelaboração as levou a um entendimento e a um sentimento mais profundo da realidade. Nesse sentido, o significado dessa criação é mais importante para o jovem do que para a literatura. Seria incorreto e injusto perceber as jovens como escritoras e aplicar aos textos por elas criados as mesmas exigências que fazemos ao analisar a obra de um escritor.

Por isso, não tive a intenção, ao analisar os contos criados pelas alunas, de avaliá-los sob os critérios da literatura adulta, mas sim percebê-los como integrantes do repertório de atividades criativas que a escola pode proporcionar ao jovem. Não como mais uma atividade de reprodução, de repetição, uma reação a estímulos que não tenham sentido para quem a faz. Não pretendi formar nas jovens um futuro escritor.

O sentido e o significado das criações elaboradas permitiram à Hanna e a Cecília fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que forneceu uma nova direção para as suas fantasias e permanecerá nelas por toda as suas vidas. A proposta de leitura de imagens possibilitou às jovens, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a linguagem – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transição do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano. Contudo, ressalto que ainda é preciso avançar mais, pois as atividades propostas, mesmo tendo potencial criativo, ensejaram momentos que reproduziram a rotina escolar. Isso me faz perceber, para além da minha posição de professora dessas jovens, que existem limitações nas atividades propostas, como se, em alguns momentos, as alunas respondessem automaticamente a mais uma atividade escolar, mesmo ao fazer parte de uma proposta fora do currículo escolar imposto.

Retomando a oficina, ainda no quinto encontro, as jovens timidamente leram os poemas criados. As alunas mostraram-se pouco satisfeitas com os poemas que produziram e pediram para reescrevê-los e apresentá-los no próximo encontro. Diante disso, expliquei que Raphael Samú relatou em entrevista que seu poema preferido era *Uma canção desesperada*, de Pablo Neruda. Lemos juntas o texto e, na medida em que íamos avançando, buscávamos compreender as relações entre o amor e a natureza que o poeta apresentou no texto. Aproveitei também para abordar o contexto de produção do poema, sua relação com a vida do

poeta e outros textos dele. Perguntei se elas conseguiam estabelecer outras associações entre o poema de Neruda e as gravuras de Raphael Samú. Esse exercício se mostrou muito interessante, pois, para realizá-lo, seria necessário fazer o caminho inverso do que foi feito ao criar a poesia a partir da gravura de Raphael Samú.

As jovens disseram que algumas conexões poderiam ser estabelecidas e ficaram de pensar mais sobre isso para apresentar tal atividade no próximo encontro, porém relataram, posteriormente, que não conseguiram desenvolver tais relações. Isso mostra que seria necessário dispor de mais tempo e mais proposições para ampliar as vivências dessas jovens nesse campo de estudo. Esse e outros fatos citados sinalizam que a Educação Estética integra uma processualidade. Não se refere a um processo capaz de ser finalizado como algumas seções de leitura de imagem, produção de texto e mediações pedagógicas.

Dando continuidade à oficina, expus novas gravuras e desenhos do artista com o intuito de apresentar imagens abstratas. A ideia foi estimular possibilidades de leituras das obras de arte abstratas a partir do que já havíamos vivenciado. As alunas consideraram que, para realizar tal leitura, seria necessário descrever os elementos formais, colocando-os em diálogo com o conteúdo e com o contexto histórico de produção da imagem, do mesmo modo que procederam anteriormente. Entretanto, ressaltai que a temática da obra abstrata passa a ser, por exemplo, o movimento, a harmonia, o contraste, a textura etc. Expliquei que o traço característico do artista presente em seus trabalhos figurativos aparece também em suas obras abstratas. Citei, como exemplo, as imagens a seguir.

Figuras 62 e 63 – SAMÚ, Raphael. Xilogravuras. Datas variadas



Nota: Acervo Pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Fizemos coletivamente uma leitura comparativa das imagens (Figuras 62 e 63) e evidenciamos que os diversos tipos de linhas que criam texturas nas imagens são recorrentes



tanto nas obras figurativas quanto nas abstratas. Essas linhas ora retas, ora curvas, quando combinadas e organizadas, criam efeitos ligados ao movimento, ritmo acelerado que são conseguidos pelo traço rápido e preciso do artista.

Em seguida, apresentei outros trabalhos de Samú, como seus painéis de mosaico feitos na cidade de Vitória (Figuras 28 a 32). A respeito do painel em mosaico intitulado *Tecnologia e Arte*, relatei que alguns aspectos dessa obra ficaram mais claros para mim quando pude conversar sobre ela com o artista.

O encontro seguinte, dia 8 de fevereiro de 2013, foi no mesmo dia da oficina de serigrafia. Nessa ocasião as alunas apresentaram os poemas reescritos. Hanna disse que não considerou necessário escrever novamente sua poesia; já Cecília sentiu necessidade de fazê-lo. Com a intenção de compreender melhor as duas poesias, apresentá-las-ei a seguir, juntamente com as imagens e também com uma breve análise.

#### **A Noite dos Pássaros**

O sol subiu, é dia  
Está tudo muito claro.  
Ora, mais quem diria?..  
Por que o dia está tão calmo?

As árvores não balançam,  
As folhas não se mexem.  
Os pássaros, onde estão?  
Por que não aparecem?

Porque é quando a noite desce  
e a lua cresce  
Que os pássaros saem.

Saem em disparada  
até a hora em que a lua  
encontrar a alvorada.

Figura 64 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Serigrafia, 1980



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

### **O navio e a montanha**

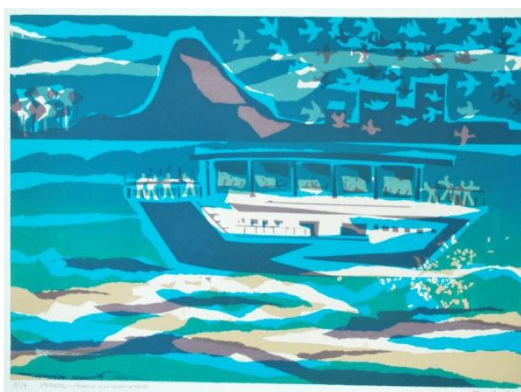
Feliz é a vida dos navios!  
Navegam por oceanos inteiros  
Sem falar nos enormes rios  
Sempre acompanhados de seus marinheiros

Triste é a vida da montanha!  
Elas não podem sair do lugar  
Nem realizar a façanha  
De navegar pelo mar

Do porto, os navios saem aos montes,  
Carregando aquelas pessoas,  
Em direção ao horizonte

O navio nunca para à toa  
E é por isso que ele acha  
Que é a montanha que tem vida boa.

Figura 65 – SAMÚ, Raphael. Penedo. Serigrafia, 1991



Nota: Acervo pessoal do artista. Foto de Érika Sabino.

Ambos os poemas, criados pelas jovens, são divididos em quatro estrofes, quatorze versos e podem ser classificados como sonetos. Essa *coincidência* aponta que as alunas conhecem o gênero textual *Poema* e sabem como ele pode se organizar, de modo que optaram por criar sonetos em detrimento de outro formato de poesia. Além disso, em todas as estrofes de ambos os textos aparecem, de modo alternado, as rimas. Outro ponto importante que observei foi o modo como as jovens utilizaram a linguagem escrita. Elas conhecem bem a gramática, grafaram corretamente as palavras e utilizaram de forma adequada a pontuação.

O poema *A noite dos pássaros*, na primeira estrofe, fala de um dia e local peculiar. Não um dia qualquer, mas um dia que se diferencia de outros por ser calmo. Isso mostra que, no lugar onde acontece a trama, a movimentação é normal e o excesso de calma enuncia que algo inusitado poderá acontecer. Na segunda estrofe, a aluna apresenta os elementos que reforçam essa tranquilidade: árvores e folhas imóveis e a ausência dos pássaros. Tanto a primeira quanto a segunda estrofes possuem seu último verso em forma de indagação. Essas perguntas são respondidas na terceira estrofe, quando os pássaros, personagens principais, surgem. É nesse momento que ocorre um diálogo explícito entre a imagem e o texto escrito, pois a gravura de Samú apresenta, em tons noturnos de azul, uma revoada de pássaros que atravessam o céu por entre as nuvens e as árvores movimentadas. Hanna reforça a saída dos pássaros da cena noturna quando utiliza duas vezes a palavra “saem”, uma vez no final da terceira estrofe e logo em seguida, no início da quarta, o que dá continuidade e reforça a ideia anterior.

Para concluir o poema, opta por fechar um ciclo: finaliza a noite movimentada dos pássaros acompanhados pela Lua e inicia um novo dia com a alvorada, como se convidasse o

leitor a lê-lo novamente. O título da poesia também se mostra em diálogo com a imagem, como que pudesse ser transposto, de modo a intitular a gravura de Samú que não tem nome.

Já o poema de Cecília dá vida a dois objetos inanimados: o navio e a montanha. Analisa a vida rotineira desses dois elementos, um produzido pelo homem e outro natural. Para tanto, inicia a primeira estrofe de modo positivo, ao utilizar a palavra *feliz* para revelar como vivem os navios: por entre oceanos e rios, sob a companhia de marinheiros. A presença de uma embarcação na gravura de Samú, assim como as pessoas na proa, possibilitou à jovem apresentar tais personagens no poema como um modo de descrever o texto visual, porém de forma ressignificada, pois a jovem subverte o título da gravura e, mesmo sabendo que se trata de uma barca (embarcações comuns aos capixabas que atravessavam a baía de Vitória indo para Vila Velha na década de 1980 e 1990), e não de um navio, opta por chamá-la de navio, aderindo aos veículos marítimos de grande porte que frequentam os mares capixabas.

Na segunda estrofe e de modo antagônico, apresenta o triste destino da imobilidade da montanha que, mesmo imersa na água, não consegue por ela navegar. Nessas primeiras estrofes, ficam explícitas as questões que inquietam, na visão da autora, a vida das personagens: a felicidade ligada à capacidade de se movimentar do navio e a tristeza, por ser estática, da montanha.

Na estrofe seguinte, retoma a vida do navio e traz um novo elemento, o porto, lugar de passagem. Falar do porto remete o leitor, como disse há pouco, ao título da obra, *Penedo*, que é uma montanha que fica junto ao porto da cidade de Vitória, o que mostra que a jovem conhece o contexto retratado pela gravura de Samú. Além disso, o navio que Cecília escolheu não é um navio de carga, mas um navio que transporta pessoas para longe, assim como mostra a gravura.

Na última estrofe, Cecília, de modo contraditório, mostra que o navio não era tão feliz como foi apontado na primeira estrofe, como se as duas primeiras estrofes representassem a visão do narrador e não a visão do navio, que só fala por ele mesmo no penúltimo verso da última estrofe (E é por isso que ele acha). É somente nessa parte que o narrador revela que as opiniões dele e as do navio são divergentes. O navio estava descontente por estar em constante movimento, não estava satisfeito com a sua condição movimentada e ansiava por uma nova vida, a vida estática da montanha.

A última estrofe é mais descontraída. Esse efeito se dá por intermédio da utilização de expressões coloquiais como *à toa* e *vida boa*, como se o narrador mudasse o tom para

apresentar os descontentamentos do navio e o seu desejo por uma vida diferente: a vida do outro. A insatisfação com a rotina movimentada o levou a almejar a tranquilidade da vida da montanha.

Essa metáfora me faz pensar sobre o desejo humano de ter a possibilidade de mudar. Mudar a nossa rotina frenética que busca acompanhar uma sociedade que a cada instante aumenta seu ritmo. A poesia, portanto, fala das angústias e da condição de inquietude e de busca do ser humano. Ambas as poesias tratam do fluxo da vida, são passagens. Elas usam, como artifício, as personagens: pássaros, navio e montanha, mas abordam as angústias da vida humana e se mostram como um dos modos de se pensar sobre a vida e as escolhas que fazemos para vivê-la.

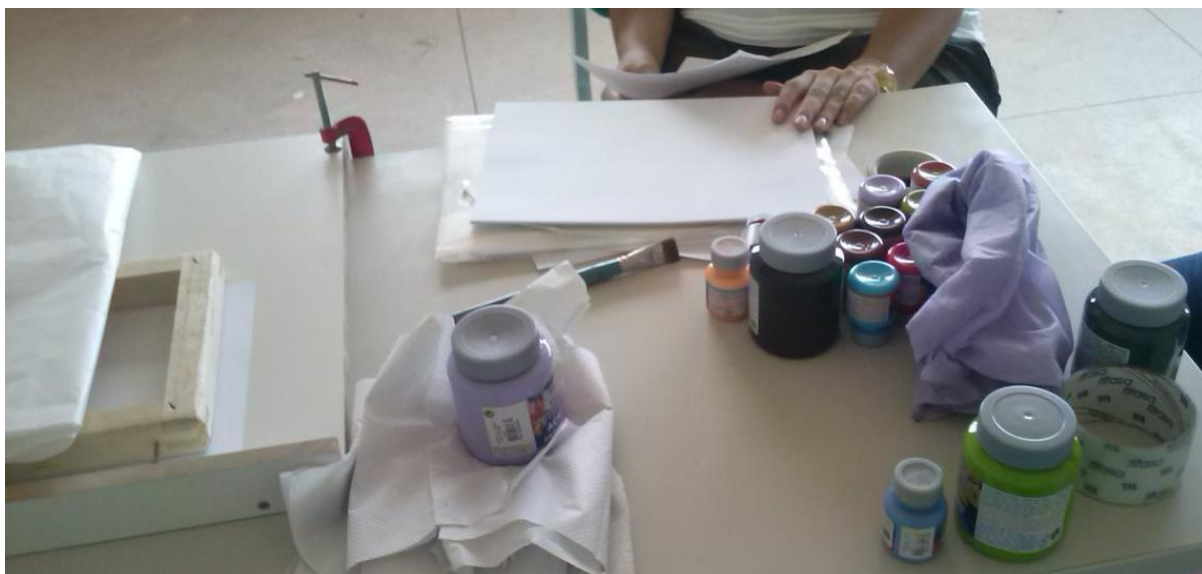
Assim, como os contos, as poesias podem ser consideradas atividades reprodutoras e também criadoras. Ora repetem modelos instituídos pela escola e pela mídia, ora são criadoras porque subvertem a cópia em alguns momentos e buscam criar algo novo, emotivo e recombinado. Por isso, a necessidade de desafiar os jovens a criar e não repetir.

Quanto mais exercícios de criação forem propostos, mais enriquecidas ficará a imaginação dos jovens, mais experiências estéticas eles acumularão, menos anestesiados pela repetição da Indústria cultural ficarão. Por conseguinte, pode-se pensar que essas vivências colaborarão com a Educação Estética desses jovens, com uma educação processual, que envolve encontros, convívios, tempo para fazer as sínteses e se apropriar do que foi vivenciado.

## 6.2 OFICINA DE SERIGRAFIA DE *MATRIZ ESPONTÂNEA* E RETOMADA DA OFICINA DE LEITURA DE IMAGEM

O primeiro momento da oficina de serigrafia aconteceu no dia 8 de fevereiro de 2013 e foi uma continuidade da oficina de leitura de imagem. Após a leitura das narrativas e poesias criadas pelas jovens, iniciamos nossas explorações no campo da serigrafia de *Matriz Espontânea*. Tanto para mim, quanto para as alunas, esse foi o primeiro encontro com essa técnica artística. Para começar, apresentei os materiais necessários para o trabalho com a serigrafia, como as telas de seda (poliéster), as tintas, o papel manteiga, o rodo e o berço (termo que se usa para designar o suporte onde fica o papel que será gravado). Percebi que esse foi um momento muito esperado. As jovens estavam ansiosas para trabalhar com a técnica.

Figura 66 – Materiais utilizados para fazer as serigrafias



Iniciamos com a escolha de uma das imagens de Samú como inspiradora da nossa primeira *Matriz Espontânea*. As jovens escolheram começar pelos pássaros, que são figuras recorrentes nas obras do artista.

Figura 67 – Desenho da *Matriz Espontânea*



Em contato com a cópia da serigrafia de Raphael Samú, desenharam pássaros sobre o papel manteiga e começaram a montar a matriz com os pedaços de papel recortados e também rasgados, com a ideia de retratar pássaros e nuvens (Figura 68).

Figura 68 – Gravura na primeira entintagem



As jovens elaboraram outra *Matriz Espontânea*, também inspirada nas figuras recorrentes na obra do artista. Cortaram todas as folhas das árvores e depois montaram a matriz que foi entintada (Figura 69).

Figura 69 – Produção da *Matriz Espontânea* e entintagem

Sobre o sentido educativo de se trabalhar com técnicas artísticas, Vigotski (2010) observa que é preciso proporcionar um conhecimento técnico da estrutura da obra que se pretende compreender. Esse aprendizado necessita estar em consonância com os interesses do jovem, como apontei nas páginas iniciais deste trabalho.

Além disso, pode-se supor que, ao conhecermos a materialidade da obra de arte nós a vivenciamos, ou seja, temos noção do processo de criação que o artista também experimentou. Segundo Ostrower (2005), seria como conhecer uma materialidade no próprio fazer. “Com este conhecimento e com a nossa sensibilidade tentaríamos acompanhar analogicamente o fazer de outros; sempre, é claro, por analogias de estrutura, e não por operações mecânicas” (OSTROWER, 2005, p. 35).

Assim, buscamos nos apropriar da técnica utilizada e criada pelo artista. Fizemos isso de modo investigativo, na tentativa de encontrar indícios de como ele conseguia sobrepor tantas camadas, as escolhas de suas cores, as texturas que conseguia a partir de objetos cotidianos.

No dia 15 de fevereiro de 2013, iniciei a oficina conversando com as jovens sobre suas poesias, sobre as escolhas para a realização de cada soneto. Compartilhei minha análise dos textos que elas produziram. Senti necessidade de apresentar o modo como estava fazendo o relatório da pesquisa para elas, pois gostaria que elas se sentissem cada vez mais integrantes da investigação. Com essa iniciativa, percebi que as alunas se surpreenderam, pois não imaginavam que os textos por elas desenvolvidos fossem valorizados a ponto de serem analisados de modo aprofundado.

Depois da leitura de algumas análises que realizei, continuamos com a oficina de serigrafia. Fizemos outra entintagem nas gravuras produzidas anteriormente, nas quais aplicamos, em cada serigrafia, uma nova *Matriz Espontânea* (Figura 70).

O efeito da sobreposição de camadas de tinta não foi totalmente satisfatório. Por isso, ficou combinado que realizaríamos uma nova experimentação e, além do papel manteiga, seriam utilizadas folhas de plantas e gaze, entre outros materiais alternativos presentes nas gravuras de Raphael Samú.



Figura 70 – Produção de *Matriz Espontânea* e segunda entintagem

Na semana seguinte, dia 21 de fevereiro, senti necessidade de retomar a oficina de leitura de imagem. Ao refletir sobre a conversa que tivemos no encontro anterior e ao ler os contos produzidos, pensei em sugerir uma nova produção de texto a partir das imagens de Samú, pois considerei que, em alguns momentos, os textos reproduziram as propostas rotineiras de produção de texto realizadas no contexto escolar. Na conversa com algumas professoras da área de Arte e Literatura, surgiu uma nova possibilidade de trabalho: eu escolheria uma sequência de imagens figurativas e abstratas que seriam apresentadas uma a uma às jovens, sem que elas conhecessem a sequência das imagens e, a partir destas, elas

criariam uma nova narrativa. As alunas teriam que trabalhar com o inusitado, com o desconhecido. Além disso, não teriam tempo para preparar um texto nos moldes da escola, pois precisariam se preocupar com o encadeamento das ideias para compor a história, além de exercitar suas capacidades para deixar o texto coerente mesmo sem saber como seriam as imagens que mediarão esse processo criativo.

Nesse dia, somente Hanna participou da proposta, pois Cecília teve um compromisso pessoal. Logo quando Hanna chegou, perguntei a ela se poderíamos retomar a oficina de leitura de imagem. Com o aval da jovem, expliquei que gostaria de realizar uma nova proposta de produção de texto, uma proposta que fosse mais livre, uma espécie de brincadeira que poderia deixar o texto mais descontraído. Hanna concordou em participar da atividade e, assim, apresentei a proposta para ela. Durante a elaboração do texto, Hanna mostrou-se bastante envolvida e ficava surpresa no momento da mudança das imagens. Percebi que ela se envolveu mais nessa atividade do que na atividade anterior (criação da narrativa).

Com a intenção de compreender melhor o texto produzido, apresentá-lo-ei, a seguir, juntamente com as imagens e também com uma breve análise.

Figura 71 – SAMÚ, Raphael. Sonho Noturno. Serigrafia, 1980



Fernanda, Tiago e Felipe são três amigos. Tiago e Felipe são irmãos gêmeos e conheceram Fernanda quando ela se mudou para o apartamento em frente ao que eles moram. Fernanda é a mais corajosa e sem-juízo dos três, isso explica o fato de ela adorar passear à noite. Um dia, Fernanda chamou os dois para andar de bicicleta no parque da cidade. Eles aceitaram. Mas, aí ela disse “com um detalhe, meninos: nós vamos de noite ao parque”. Eles relutaram, porém decidiram ir.

Os três pedalarão até a parte mais alta do parque. Pararam e sentaram.

Tiago com medo, disse:

– Fernanda, tem certeza que aqui é seguro?

– Para de ser medroso! Por que não nos sentamos e contamos histórias de terror? Eu trouxe lanternas e comida – disse Fernanda.

Figura 72 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Xilogravura, 1976



– Eu começo! – Falou Felipe – Era uma vez um assassino que morava na Bahia. Seu esconderijo ficava naquelas casas coladas umas nas outras bem ao estilo baiano. Um dia contrataram ele para um serviço. O homem que devia matar era seu vizinho. Porém, mal sabia que seu vizinho também era assassino. Os dois foram até o meio da rua e lutaram na porradaria, até que o vizinho propôs um acordo para que eles se juntassem e matassem quem os contratou. O assassino aceitou, apertou a mão do vizinho e se virou para ir embora. Foi quando o vizinho puxou a arma e matou o assassino, traindo-o. Dizem que o fantasma daquele homem ainda assombra a rua em que eles brigaram.

– Nossa, que vizinho sacana esse – observou Tiago.

Figura 73 – SAMÚ, Raphael. São Mateus (cidade baixa) - ES. Xilogravura, 1976



– É mesmo disse Fernanda – Ei! Eu tenho outra história. Havia uma mulher negra com seu filho. Eles moravam em São Mateus. Ela vendia alguns artesanatos que fazia com madeira, gaiolas, bancos, placas, mesas, etc. Ela era bonita, por isso dois comerciantes todo dia a observavam e a admiravam. Então um deles disse: “Eu quero essa mulata para mim, por bem ou por mal”. Ele raptou a moça e o filho e os obrigou a morarem com ele. Porém, um dia em que o comerciante saiu, a moça pegou uma faca e decidiu se matar. Antes de se matar ela viu os olhos do filho e desistiu. Ao invés disso, pegou a faca, esperou na cama e quando o comerciante chegou, matou-o. Ela se livrou do corpo e ficou com a fortuna dele e com a casa.

– Ah! Para mim essa história tem final feliz! – desabafou Felipe.

– Ela matou o homem! Cortou a garganta dele e ainda ficou rica! – defendeu Fernanda.

Figura 74 – SAMÚ, Raphael. Porto de São Mateus. Xilogravura, 1975



– Tá bom, gente! Eu tenho outra história e essa é triste – disse Tiago. Era uma vez duas irmãs. Elas tinham um bar bem popular onde moravam e tinham um cachorro chamado Toff. Toff era carinhoso e amável. Porém, um dia, um homem apareceu morto no chão do bar. As irmãs achando que a culpa era do Toff, bateram muito nele e ele fugiu. Mas, logo voltou e todos os dias aparecia alguém morto na vila. Até que as irmãs mataram o cachorro. Quando descobriram que não era ele o culpado, ficaram tão tristes que morreram. Fim!

– Nossa que história horrível! – disse Fernanda.

Figura 75 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Xilogravura, s/d



– Essa história não tem sentido nenhum, Tiago. – disse Felipe. Deixa eu contar uma. Era uma vez, no interior do Mato Grosso uma cobra enorme que atormentava os pescadores do rio. Ela era conhecida como comedora de crianças porque toda criança que chegava perto do rio era comida por ela. Até que um dia, um pai corajoso decidiu matar a cobra como vingança por ela ter comido sua filhinha. O pescador nadou pelo rio e encontrou a cobra, eles travaram um duelo terrível. No fim o homem, com seu facão, deu um incrível golpe na cobra e a cortou ao meio. Que surpresa! Todas as crianças estavam vivas! O homem ficou muito feliz por reencontrar sua filha.

– Como assim, elas estão vivas?! Isso não existe! – protestou Tiago.

– Pelo menos foi bem melhor que a sua! – defendeu-se Felipe.

Figura 76 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Xilogravura, s/d

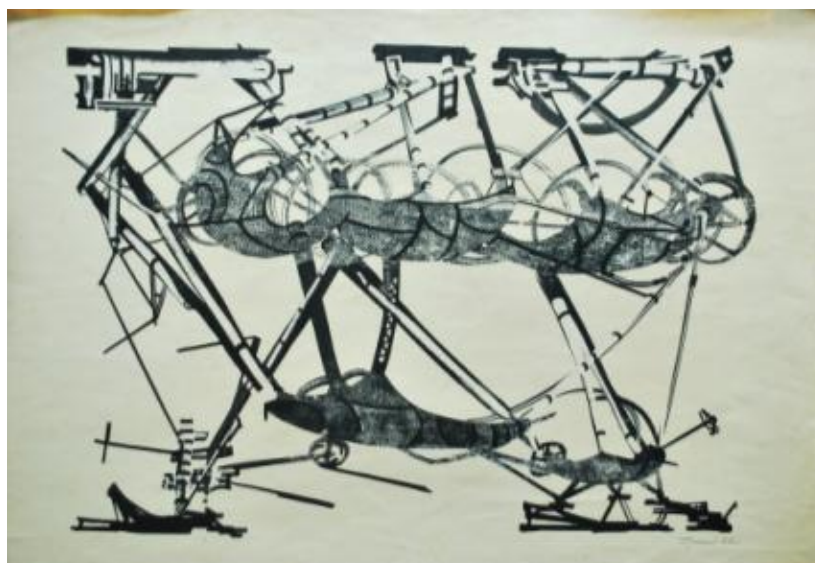


– Parem de brigar vocês dois! Eu vou contar outra – interrompeu Fernanda – Essa é uma lenda. Reza a lenda que, antes de a Lua existir, o Rei Sol estava se sentindo solitário lá no céu. Sua única companhia estava na Terra. Um povo antigo de índios que cultuavam o Rei Sol. Um dia, todo o povoado (até os animais) ergueram suas mãos e olhos ao céu para pedir ao Rei Sol: ‘Rei Sol, pedimos que você nos leve daqui. Estamos cansados dessa vida de amargura, da maldade do homem, desse solo infértil, por favor, nos leve todos juntos’. O Rei Sol atendeu e transformou esse povo na lua para lhe fazer companhia. No fim todos ficaram felizes, o Sol não estava mais sozinho e o povo agora mora no céu e serve de guia aos viajantes da noite.

– Caramba, essa lenda é legal! – admitiu Tiago.

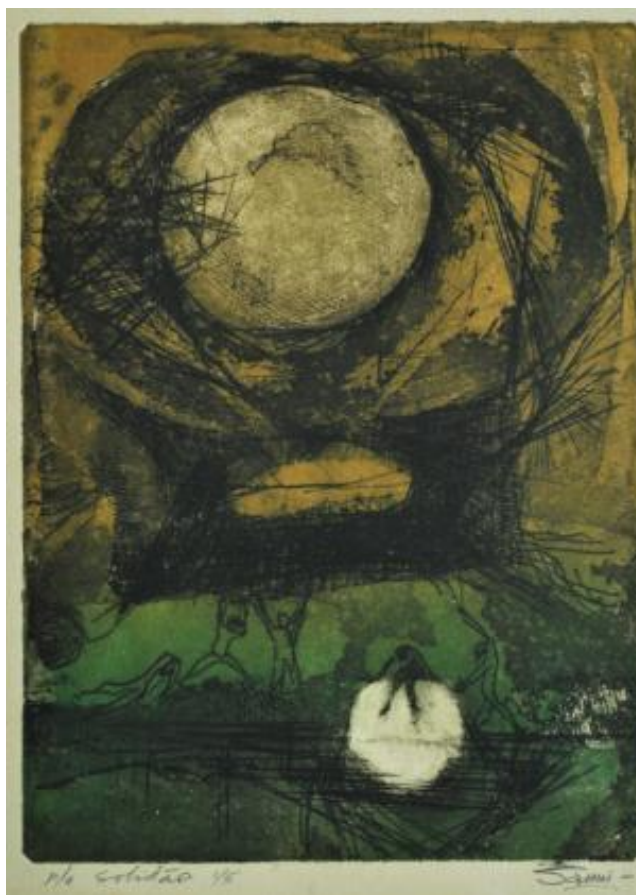
– É mesmo – disse Felipe – Tiago, agora é a sua vez de contar uma história. Por favor, conta uma que seja interessante.

Figura 77 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Técnica mista, 1982



- Tá bom – disse Tiago – Já sei uma! Havia um cientista que inventou a máquina do tempo. Era uma máquina enorme e cheia de barras e engrenagens. E aí ele...
- Ele o que Tiago? – perguntou Fernanda.
- Ele... e aí...- disse Tiago – Eu esqueci a história.
- Como assim esqueceu?! – indagou Felipe.
- Eu simplesmente esqueci. Eu não lembro o resto – disse Tiago.
- Mas é um Zé Mané mesmo, né? – disse Fernanda.

Figura 78 – SAMÚ, Raphael. Solidão. Gravura em metal, s/d



- Deixa pra lá. Querem saber uma curiosidade? – disse Felipe – também é uma lenda. Vocês sabiam que, pela lenda, as estrelas são pessoas solitárias no mundo que a Lua as transformou em estrelas para enfeitar o céu e lhe fazer companhia? Pois é, e dizem que a maior estrela do céu foi um menino muito solitário e que a própria Lua o carregou até o céu e deu brilho a ele.
- Nossa! Às vezes eu também quero ser estrela – disse Fernanda.
- Mas você nunca vai estar sozinha, porque nós somos seus amigos. – disse Tiago.
- Eu sei disse Fernanda – acho que já está na hora de nós irmos.
- É vamos – concordou Felipe.

Figura 79 – SAMÚ, Raphael. Sem título. Técnica mista, 1982



Eles recolheram as coisas, pegaram a bicicleta e foram pedalando. Passaram por uma rua que tinha um amontoado de entulho, parecia que havia caído um prédio. Então, Tiago disse:

– Esse monte de entulho me fez lembrar daquela história que eu esqueci. Era assim...

– Não! Chega das suas histórias – interrompeu Fernanda – vamos para casa.

– Tudo bem – disse Tiago – vamos fazer isso de novo amanhã à noite?

Todos concordaram.

Figura 80 – SAMÚ, Raphael. Porto de São Mateus - ES. Xilogravura, 1977





No dia seguinte, Fernanda saiu para comprar algumas coisas para a mãe, pensando o tempo todo em novas histórias. Todos na rua poderiam ser personagens. Ela viu um vendedor de picolé e comprou um.

– De manga, por favor – disse Fernanda.

– Claro – disse o vendedor.

E, então, uma ideia surgiu na sua cabeça e no caminho de volta para casa, ficou pensando em como transformar o vendedor de picolé em um Serial Killer.

O conto começa quando Fernanda convida seus dois amigos para um passeio noturno em um parque. Na ocasião, eles divertem-se contando histórias de terror. A estratégia criada por Hanna foi dividir a contação de histórias em várias partes: para cada imagem uma história de terror a ser contada pelas personagens. Essa estratégia foi muito interessante, pois favoreceu a Hanna escrever um conto que poderia ter temáticas sequenciais inusitadas, do mesmo modo que inusitadamente seriam apresentadas as imagens para a criação do texto.

As situações engraçadas da história apresentam-se quando as personagens discutem sobre a qualidade das histórias de terror contadas. Os meninos criticam algumas delas por serem violentas e até mesmo por serem sem sentido. Felipe contou três histórias e foi elogiado em uma delas (a lenda da Lua); Fernanda contou duas histórias e também foi elogiada em uma delas (a lenda do Sol); já Tiago não foi elogiado em nenhuma das duas histórias que contou, pelo contrário, esqueceu como era uma delas. As histórias elogiadas, as lendas, fugiram da temática de terror inicial. Elas eram mais poéticas, por isso agradaram mais. Além disso, traziam o argumento da amizade e da felicidade, aspectos tão caros aos seres humanos.

A estratégia de criar uma personagem que esquece a história que iria ser contada deve-se ao fato de que a imagem era quase uma abstração. Segundo Hanna era muito difícil criar uma história a partir dessa imagem. Por isso, a solução que ela encontrou foi fazer com que Tiago esquecesse o que iria contar. Quase no fim da sequência de imagens, apresentei uma nova obra abstrata. Foi nesse momento que Hanna propôs que a personagem, Tiago, contasse novamente a história esquecida, mas ele foi interrompido pelos amigos deixando para o leitor a possibilidade de completar a trama. A interação com o leitor acontece também no final da história, no momento em que o narrador criado por Hanna, ao observar a rotina de Fernanda, encontra novas personagens para suas histórias de terror, mas não relata como seriam essas histórias, ficando novamente a cargo do leitor completar o ciclo.

A estratégia utilizada por Hanna para criar essa história foi muito diferente dos modos com que criou a narrativa anterior. Como ela não ficou preocupada em criar um texto que apresentasse seus conhecimentos escolares – devido ao pouco tempo que teve e às sugestões

que dei sobre a criação de um texto mais desprezioso – passou a combinar de modo muito interessante elementos que saíram da sua realidade, reelaborando-os e modificando-os em sua imaginação. Um aspecto que se relaciona com isso refere-se ao narrador que, em algumas partes do texto, localiza geograficamente o leitor, citando a Bahia, São Mateus e Mato Grosso (locais conhecidos pela jovem) como espaços das histórias de terror.

A sequência inusitada das imagens possibilitou que a imaginação não buscasse reproduzir, repetir, mas reelaborar novos arranjos. Segundo Vigotski (2009), é preciso despertar no jovem uma forma de expressão de sua experiência e de sua relação com o mundo que lhe seja completamente desconhecida. Busquei alcançar esse ideal quando tentei sistematizar essa atividade de produção de texto que para a jovem era desconhecida e desafiadora.

Com relação ao diálogo entre as imagens e o texto, considero que poucos são os momentos em que o narrador criado por Hanna descreve as imagens. No texto acima (p. 249-256) estão sublinhadas algumas partes nas quais tenho ciência de que isso acontece. Isso foi feito para eu poder visualizar como o texto criado busca ir além das molduras que conformam as imagens e se constitui para além dos aspectos descritivos. As obras *quase abstratas*, apresentadas nessa sequência lançaram sugestões de elementos reais, como *uma máquina enorme e cheia de barras e engrenagens* e *um amontoado de entulho*. Contudo, Hanna não desenvolve essas ideias; ela apresenta dificuldade em narrar uma história de terror a partir dessas obras, mas, de modo combinatório, cria uma personagem que de forma engraçada esquece o que iria falar. Isso mostra que, para se criar com a palavra algo próprio, de maneira nova (a partir de um ponto de vista peculiar), que encarne e combine os fatos reais da vida, é necessária uma reserva suficiente de vivências pessoais, é preciso a própria experiência de vida, a habilidade de analisar as relações entre as pessoas, em diferentes ambientes.

Talvez tenham faltado mais oportunidades à jovem de exercitar a criação de textos escritos a partir de imagens desse tipo. Ou, também, faltou um tempo maior na oficina de leitura de imagem para abordar tal assunto. Mas penso que Hanna resolveu essa situação de modo divertido, dando características bem pessoais à personagem Tiago (esquecido, divertido, imaturo, *Zé-Mané*, como disse Fernanda) e, como consequência de sua personalidade, o esquecimento e falta de reconhecimento por parte de seus amigos, de modo a não dar à personagem uma nova oportunidade de contar a história esquecida.

Sobre essa questão, Vigotski (2009) assinala que se deve ensinar o aluno a escrever somente o que ele conhece bem, sobre algo em que pensou muito e profundamente. “Não há

nada mais nocivo para ela [criança] do que lhe apresentar temas sobre os quais nunca pensou e sobre os quais tem pouco a dizer. Isso significa educar um escritor superficial e sem conteúdo” (VIGOTSKI, 2009, p. 67). Nesse sentido, a verdadeira tarefa da educação não é impor prematuramente a língua adulta, mas ajudar o aluno a elaborar e formar uma língua literária própria.

No momento seguinte, dia 28 de fevereiro, retornamos às atividades da oficina de serigrafia. Participou desse encontro somente Hanna, pois Cecília novamente teve um compromisso pessoal. Utilizamos como suporte o papel no formato A3.

Figura 81 – Produção de *Matriz Espontânea* e gravura com entintagem única

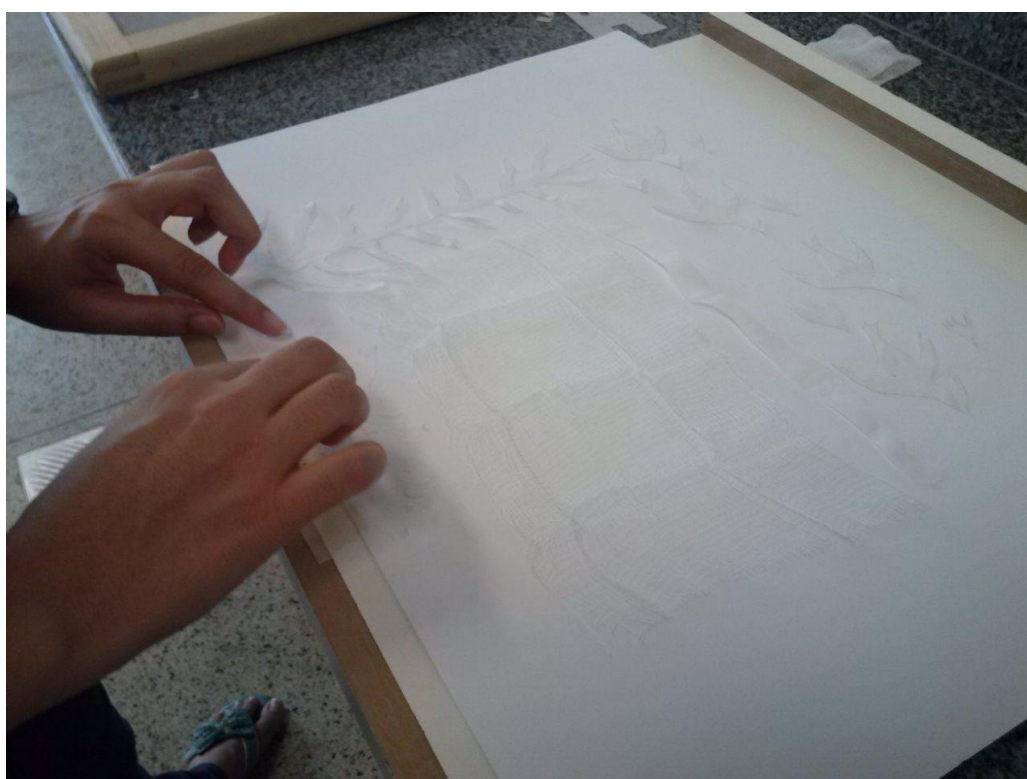


Figura 82 – Produção de *Matriz Espontânea* e gravura com entintagem única

Utilizar um papel maior possibilitou novas experimentações, principalmente quanto à apresentação de mais figuras e texturas na *Matriz Espontânea*. Hanna escolheu novamente a temática dos pássaros e, além deles, das árvores e dos papeis picados, na parte inferior. Integramos também à matriz a textura de uma gaze. Foram necessárias várias entintagens para conseguir que uma das gravuras ficasse com a textura da gaze bem acabada.

Essas experimentações foram fundamentais para que pudéssemos nos apropriar da técnica da *Matriz Espontânea*. Depois de conseguirmos uma gravura com a textura da gaze mais perceptível, fizemos uma seção de impressões da gaze em folhas de sulfite, no formato A4, como um modo de conseguir compreender melhor como deveríamos fazer tal impressão.

No encontro seguinte, dia 4 de abril de 2013, retomamos (Eu, Hanna e Cecília) as gravuras realizadas, fazendo impressões nos papéis que só tinham a textura da gaze.

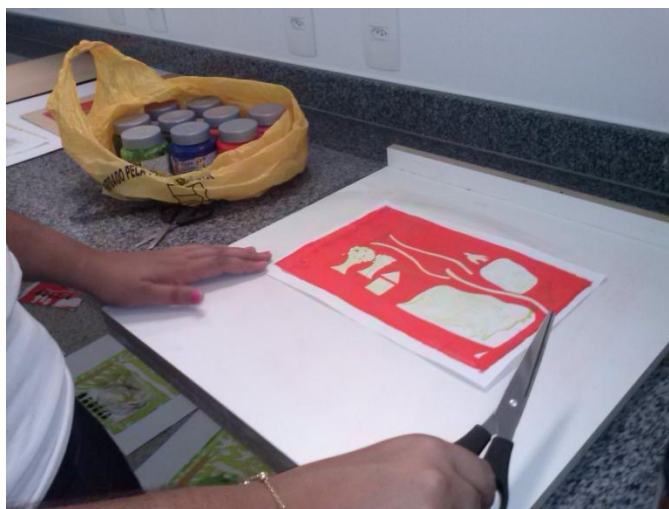
Hanna elaborou uma matriz que tinha casas e um sol. Fizemos a impressão dessa matriz em vários papéis, o que gerou uma série de gravuras diferentes, mas que utilizaram a mesma *Matriz Espontânea*.

Figura 83 – Série de gravuras entintadas pela terceira vez com matrizes variadas



Cecília também fez sua intervenção na gravura com a textura da gaze. De modo diferente de Hanna, preferiu imprimir uma cor mais viva, o vermelho. Isso gerou um efeito bem diferente das outras gravuras, pois deu mais contraste à imagem (Figura 84).

Figura 84 – Gravura de Cecília entintada pela segunda vez



Em algumas entintagens, fizemos a sobreposição das matrizes A4 e A3. O resultado foi bem divertido e as jovens gostaram muito (Figura 85).

Figura 85 – Gravuras de Cecília formato A4 entintadas pela segunda e terceira vezes



Na ocasião, fizemos outra matriz em tamanho A3, pois o resultado da oficina anterior foi muito satisfatório. A série de gravuras produzidas, apesar de elas terem sido elaboradas a

partir de uma mesma matriz, apresentou características únicas. Uma delas simulou a sombra da Lua sobre a água (Figura 86).

Figura 86 – Série de gravuras formato A3 entintagem única no papel branco



Utilizamos duas cores de papel diferentes, o branco e o bege. O efeito ficou muito interessante, pois, apesar de usarmos somente uma *Matriz Espontânea*, pudemos ver o preto relacionado com o suporte bege e com o branco (Figura 87).

Figura 87 – Série de gravuras formato A3 entintagem única no papel bege



Além disso, sobreposemos uma nova *Matriz Espontânea* nas serigrafias realizadas na última oficina. Essas experimentações deram origem a uma nova série (Figura 88).

Figura 88 – Série de gravuras formato A3 entintadas pela segunda vez e terceira vez



Outra série realizada nessa oficina foi a que segue abaixo, resultado da sobreposição de matrizes que estávamos entintando e que, de modo experimental, quisemos ver no que resultaria. Utilizamos papéis de cores diferentes para percebermos como as sobreposições de cores se comportariam em diferentes suportes (Figura 89).

Figura 89 – Série de gravuras formato A4 entintadas pela terceira vez





A atividade com a técnica da *Matriz Espontânea* possibilitou às jovens começar a dominar uma nova linguagem que ampliou suas visões de mundo e aprofundou seus sentimentos. Elas transmitiram pela via das imagens o que nenhuma outra linguagem conseguiria. Isso porque cada linguagem tem seu modo de agir na consciência.

Segundo Vigotski (2009), o jovem não se satisfaz com um desenho qualquer para a contemplação de sua imaginação criadora, ele precisa adquirir habilidades e conhecimentos especiais e profissionais.

Ele deve dominar o material com o método especial de expressão que lhe dá a arte plástica. Somente cultivando esse domínio do material podemos pô-lo no caminho certo do desenvolvimento do desenhar nessa idade [...]. Ele é composto por duas partes: por um lado, devemos cultivar a imaginação criadora; por outro, no processo de encarnação das imagens surgidas da criação requer determinada cultura. Apenas onde há desenvolvimento suficiente dos dois lados a criação infantil pode se desenvolver corretamente e dar à criança o que temos o direito de esperar dela (VIGOTSKI, 2009, p. 117-118).

Para o autor russo, quando concebemos o desenvolvimento humano afetado pela história e pela cultura, as artes do fazer (*techné* grega) precisam ser ensinadas: “Arte é técnica, enquanto apropriação do conhecimento de uma expertise construída social e historicamente, que pode propiciar um salto qualitativo na abertura de novas possibilidades de ação, de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 117). Para ele, o adolescente tem um grande interesse pela técnica de trabalho e considera que um dos métodos pedagógicos mais eficientes é atrair a atenção para alguma produção por meio de uma criação artística pessoal. Tal método refere-se a processos complexos em que técnica e criação se entrelaçam. “Qualquer arte ao cultivar métodos especiais de encarnação das imagens, dispõe de uma técnica peculiar, e essa união da disciplina técnica com os exercícios de criação é provavelmente, o que de mais precioso o pedagogo tem nessa idade” (VIGOTSKI, 2009, p. 118). Nesse sentido, considero que os momentos relacionados com as experimentações artísticas a partir da *Matriz Espontânea* foram valiosos e significativos, pois valorizaram a criação e o conhecimento. Contudo, ainda poderiam ser aprofundados por meio do contato, tão esperado, das jovens com o artista.

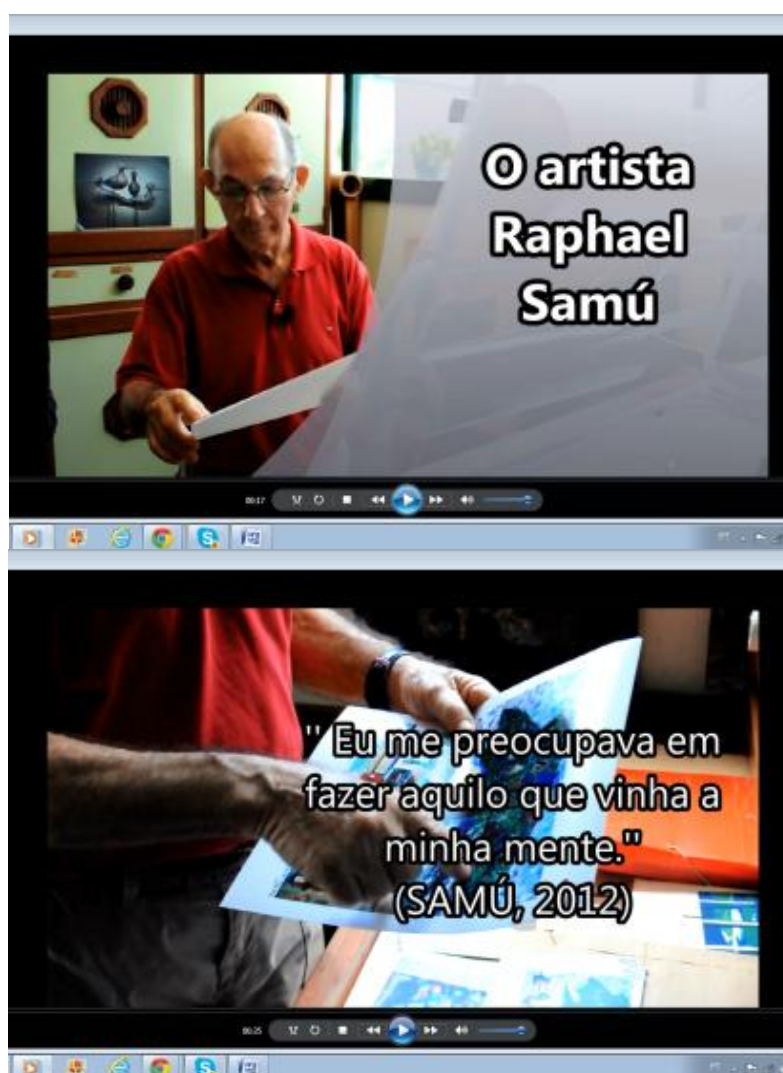
### 6.3 VISITA AO ATELIÊ DE RAPHAEL SAMÚ

O momento de encontro e convívio com o artista esclareceu muitas dúvidas que tínhamos sobre o processo de elaboração da serigrafia de *Matriz Espontânea* e também nos sensibilizou muito. Esse contato com o artista é muito raro, principalmente na escola de Ensino Médio Integrado, onde, na maioria das vezes, são convidados especialistas nas áreas

técnicas para proferirem palestras ou conversas informais com os alunos. Além disso, muitas vezes o artista estudado nas aulas de arte está no rol dos expoentes inacessíveis da história da Arte e não integram o contexto cultural do educando. Por isso, faz-se necessário contemplar também as produções artísticas locais, pela facilidade de acesso e contato que se pode ter com esses artistas. Por conseguinte, o diálogo possibilitado por esse contato pode colaborar com a compreensão da arte, por meio da interação de dois mundos, o mundo do leitor e o do artista.

A partir dessas ideias, visitamos o ateliê de Raphael Samú, no dia 25 de abril de 2013. Nosso encontro com o artista teve quatro horas de duração. Participaram dele eu, Jerusa Samú (esposa do artista), Hanna, Cecília e Érika Sabino, que nos acompanhou para registrar nossa conversa e produzir as fotografias. Primeiramente as jovens foram apresentadas a Raphael Samú. Ele nos abraçou carinhosamente e agradeceu a nossa presença. Apresentamos o vídeo que as alunas criaram sobre todo o processo que vivenciaram nas oficinas que compuseram a pesquisa.

Figura 90 – Imagens do vídeo elaborado por Cecília e Hanna



O vídeo inicia com uma apresentação do artista, conforme as imagens da Figura 90, e prossegue com a narração realizada por Hanna sobre o percurso artístico de Raphael Samú. O texto usado para apresentar o percurso do artista foi retirado do material escrito por mim e ao qual as alunas tiveram livre acesso. Apresento, a seguir, o texto narrado por Hanna.

Raphael Samú é paulista e nasceu no dia 29 de outubro de 1929. Ele sempre se interessou pela arte, motivo pelo qual optou por fazer Belas-Artes ao invés de Arquitetura. Logo após se formar, Samú começou a realizar fachadas em casas e em bancos, fazendo também mosaicos em granito. Samú ganhou alguns prêmios pelos seus trabalhos, como uma viagem para a Bolívia. E, então, no princípio da década de 1960, Raphael Samú e sua esposa, Jerusa Samú, foram convidados pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo para serem professores da Ufes. O atual mosaico da Ufes é uma das grandes obras de Samú.

No final da década de 1970, no Rio de Janeiro, o artista plástico Dionísio Del Santo começou a fazer experiências com a serigrafia de Matriz Espontânea. Essa técnica consiste em colocar pedaços de papéis rasgados, fragmentos de papel, folhas secas etc. sobre o papel a ser impresso. As possibilidades criativas são inúmeras, pois uma única matriz de área chapada e regular suporta várias impressões. Dionísio Del Santo chamou essa técnica de espontânea porque no ato da primeira impressão os elementos formais feitos de papel ou outros materiais entram em contato com a tinta e se prendem automaticamente à tela de *nylon* dando origem a uma matriz instantaneamente. O trabalho de Del Santo como professor de serigrafia e artista repercutiu em sua terra natal, o Espírito Santo, e em 1977 foi convidado pela Galeria de Arte e Pesquisa da Ufes para expor suas obras e ministrar aulas no curso de serigrafia Matriz Espontânea, no Centro de Artes da Ufes.

Um de seus alunos de então foi Raphael Samú. Sobre a oportunidade de fazer o curso com Del Santo, Samú declarou que o curso que ele ministrou aqui foi tão bom que ele passou a incluir a técnica da Matriz Espontânea no programa da disciplina Serigrafia dos cursos do Centro de Artes. Além disso, Samú repetiu o curso de Matriz Espontânea nos Estados Unidos, em um projeto de intercâmbio da Universidade West Virginia e a Ufes.

Com suas obras e seus talentos Samú chamou a atenção da mídia local da época e continua a ser reconhecido até hoje pelos artistas atuais.

Após essa narração, o vídeo mostra algumas gravuras do artista, em especial as elaboradas a partir da *Matriz Espontânea*. Em seguida, as jovens apresentaram oralmente uma das leituras de imagem que elaborei. Essa atitude me surpreendeu, pois não esperava que elas fossem utilizar o texto da tese como base para criar essa parte do

vídeo. Escolheram uma das leituras de imagem que fiz e que tem forte apelo social. O texto do vídeo lido nessa parte foi o seguinte:

Figura 91 – Imagens do vídeo elaborado por Cecília e Hanna



Os trabalhos de Samú podemos observar que foram inspirados em cenários reais da Grande Vitória, como nesta obra que está retratando o bairro Cobilândia, em Vila Velha. A serigrafia apresenta uma cena ocorrida em um bairro pobre. Isso pode ser percebido pelas construções feitas com placas de zinco. Na cena há pessoas das quais provavelmente algumas são crianças, pois há pipas empinadas na figura. No meio das pipas, surge um módulo lunar. Sobre esse detalhe escute o que Raphael Samú diz nessa entrevista:

Figura 92 – Imagem do vídeo elaborado por Cecília e Hanna



Nessa parte do vídeo, as jovens incluem a fala do artista que comenta o motivo que o levou a inserir o módulo lunar na gravura. Esse recurso traz para o vídeo um tom de verdade. Traz a comprovação do que foi colocado na leitura da imagem.

Figura 93 – Imagens do vídeo elaborado por Cecília e Hanna



Em seguida, as jovens abordam a questão social que a imagem contém. Contudo, ainda tomam como ponto de partida o texto que eu tinha realizado. Algumas pequenas modificações foram feitas por elas, mas nenhuma que traga ao texto percepções das alunas sobre a imagem lida.

A preocupação com a pobreza da localidade é apresentada tanto pela gravura quanto pela fala do artista. Samú percebe o contexto em que estava inserido. Sua obra não é somente o reflexo do real, mas a instauração de uma nova realidade. Uma realidade que mistura o real e a ficção: a pipa do menino pobre morador da favela com uma das maiores inovações tecnológicas humanas: o módulo lunar. O trivial e o tecnológico que, juntos, na mesma imagem, fazem crítica à busca desenfreada pela inovação tecnológica e à conquista do espaço, sem perceber que de nada adianta tanto progresso se o ser humano é ainda tratado com descaso. A pobreza não é percebida, a miséria é negligenciada.

Ao finalizar a leitura da imagem, as jovens apresentaram a pesquisa. Utilizaram um texto elaborado por elas que mostra os seus interesses e o aceite em participar da investigação.

Baseado no trabalho de Raphael Samú a professora Priscila desenvolveu sua tese de doutorado e ofereceu um projeto com oficinas de serigrafia e leitura de imagens. Eu, a aluna Hanna e a aluna Cecília nos apresentamos para fazer parte desse projeto. Tivemos alguns encontros semanais. Primeiro fizemos leituras de obras do Samú.

Nessa parte do vídeo, as alunas apresentam também suas poesias e uma de suas narrativas.

Figura 94 – Jovens lendo a poesia que elaboraram a partir da gravura de Samú



A seguir, prestam um depoimento de como foi o encontro com a técnica de gravura *Matriz Espontânea*. Nesse depoimento, elas mesclam o texto por mim elaborado com um texto autoral delas. Elas partiram do texto pronto e o ampliaram ao trazerem suas impressões sobre o que vivenciaram.

Depois começamos a trabalhar a técnica da serigrafia, o que resultou em algumas tentativas bem-sucedidas, outras nem tanto. Percebemos que a técnica é fácil, porém necessita de paciência e planejamento. No entanto, a realização dessa técnica é recompensadora, pois o resultado da sobreposição de cores é realmente muito bonito. É por esse motivo que as obras de Samú são tão admiradas. A sobreposição é feita com muitas cores, e a paciência e o planejamento são qualidades presentes na vida de Raphael Samú. Além disso, ao realizarmos essa técnica, temos uma noção do processo de criação que o artista também experimentou. Nesse sentido, buscamos nos apropriar da técnica utilizada e criada pelo artista. Fizemos isso de modo investigativo, tentando encontrar indícios de como ele conseguia sobrepor tantas camadas, as escolhas de suas cores, a textura que conseguia a partir de objetos cotidianos. O fato de tentarmos descobrir o processo criativo do autor nos permitiu que experimentássemos vários modos de fazer os trabalhos e vários modos de aprender a técnica, sempre guiadas pela curiosidade.

Durante a apresentação do vídeo, Raphael Samú mostrou-se atento e interferiu de modo divertido em algumas partes. Após a exibição do vídeo, eu disse ao artista que as alunas tinham algumas dúvidas sobre a técnica *Matriz Espontânea*. Começamos a mostrar as gravuras que produzimos (Figura 95) e perguntei como ele fazia a sobreposição de camadas

de tinta utilizando essa técnica. Nossas dúvidas foram sintetizadas por uma de minhas falas, quando digo: “Percebemos que, quando sobrepúnhamos as camadas, nós estragávamos as gravuras. A primeira impressão ficava boa, mas a sobreposição estragava o trabalho”.

Figura 95 – Apresentação das gravuras produzidas durante a oficina de serigrafia



Samú mantinha-se atento, pouco falava. Ele tentava compreender como tínhamos produzido nossas serigrafias. Desabafou e disse: “Vocês são malucas”, como se não acreditasse que seu trabalho merecesse nosso empenho e investigação. Dissemos que era muito importante investigar o trabalho dele, pois essa técnica era pouco conhecida e precisava ficar registrada em um trabalho acadêmico. Após essa justificativa, apresentamos os instrumentos que utilizamos na oficina de serigrafia (Figura 96).

Figura 96 – Apresentação dos instrumentos utilizados durante a oficina de serigrafia



Sobre o que fizemos, Samú diz: “O que vocês fizeram não tem nada a ver com o trabalho de Dionísio Del Santo. Ele era todo meticuloso” (SAMÚ, 2013). Essa colocação nos alerta para o fato de que nossas produções estavam mais de acordo com a proposta para a elaboração da *Matriz Espontânea* de Raphael Samú do que para a produção meticulosa de Del Santo. Continuei a exposição dos trabalhos ao dizer: “Fizemos umas impressões maiores também, pois nossas sobreposições nas gravuras menores não ficaram boas”. Cecília colaborou com esse momento e disse: “A nossa grande dúvida é quando a gente vai sobrepor. Temos que ter o cuidado de não sobrepor por cima do que já foi feito”.

Samú percebe que um de nossos problemas começa por utilizarmos as cores mais escuras primeiro. “Começa pelas cores mais claras. Você colocou já um preto. Aí não dá para sobrepor mais”, disse ele. Diante dessa colocação, aponteí uma questão: “Como é que o senhor conseguia isolar as partes para não perder as figuras. Como isola para não perder a camada que fica embaixo? Como casa as imagens, uma figura com a outra, para não perder a camada anterior? Pensamos em fazer uma camada só, para não corrermos o risco de estragar”. Hanna complementa e questiona: “Quando a gente imprimia muito, a matriz já começava a se perder. Como o senhor conseguia imprimir várias?” Diante dessas questões, Raphael Samú começou a tentar lembrar como era a técnica da *Matriz Espontânea*. Chamou a sua esposa para colaborar e começamos a pensar juntos para desvendar a técnica que ele utilizava. Todos argumentaram (Figura 97).



Figura 97 – Discussão sobre como Samú elaborou as gravura em *Matriz Espontânea*



Samú olhou novamente algumas serigrafias que realizou a partir dessa técnica para tentar se lembrar de como fazia. Precisou de alguns minutos para recobrar sua memória (Figura 98).

Figura 98 – Raphael Samú analisando uma de suas gravuras



Depois de conversarmos bastante sobre como era a técnica, já sabíamos como seria o procedimento. Iniciamos com a isolamento de parte da tela (Figura 99).

Figura 99 – Preparação da tela de serigrafia



A partir daí, Samú começou a recortar o papel manteiga e iniciou a criação da *Matriz Espontânea* (Figura 100).

Figura 100 – Recorte do papel manteiga para a elaboração da *Matriz Espontânea*



A primeira entintagem foi esperada de modo tranquilo, pois até essa parte conseguíamos executar bem a técnica (Figura 101).

Figura 101 – Primeira entintagem



Samú observou o resultado da primeira entintagem e elaborou duas cópias dessa mesma série.

Figura 102 – Observação do resultado da primeira entintagem



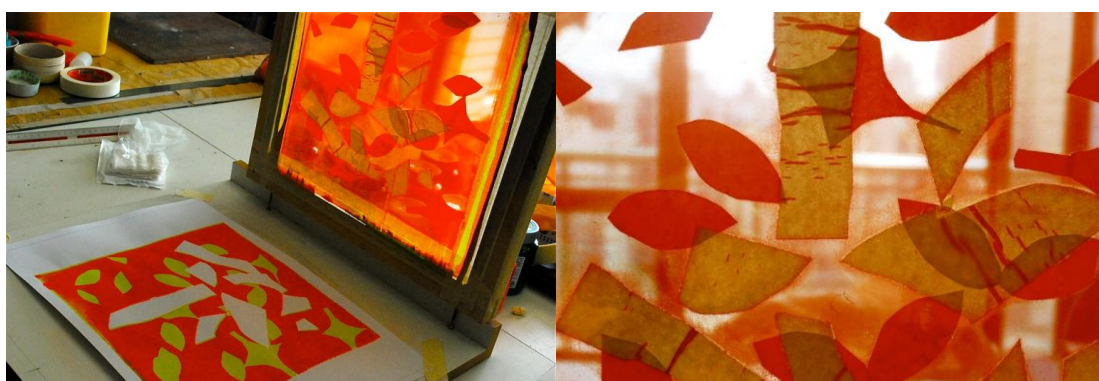
Diante da serigrafia, o artista recortou novos papéis e iniciou a elaboração da segunda matriz (Figura 103).

Figura 103 – Preparação da segunda matriz e entintagem



A segunda camada impressa trouxe um resultado surpreendente, pois não conseguimos alcançá-lo durante a nossa oficina. Quando vimos o resultado da segunda impressão, ficamos muito emocionadas, pois ali estava uma descoberta que só foi possível ser conseguida por intermédio da mediação de Raphael Samú. Depois de mais de trinta anos sem trabalhar com a *Matriz Espontânea*, o artista lembrou-se de como colaborou com a criação dessa técnica e fez para nós, testemunhas desse fato inédito, uma série de serigrafias de *Matriz Espontânea*.

Figura 104 – Segunda entintagem



Raphael Samú mostrou-se muito empolgado e continuou elaborando a terceira *Matriz Espontânea* (Figura 105).

Figura 105 – Terceira matriz pronta e entintagem



O resultado da terceira entintagem foi muito interessante, pois o artista incorporou à matriz folhas de seu jardim que ele mesmo escolheu. Além disso, utilizou a gaze, elemento recorrente em outras gravuras, e a cor rosa para essa camada (Figura 106).

Figura 106 – Terceira entintagem



Diante dos resultados, Samú escolheu, para finalizar, inserir novos elementos geométricos e naturais na matriz. Assim, a quarta *Matriz Espontânea* foi entintada na cor verde que, segundo o artista, seria necessária, pois a gravura estava com muitas cores quentes.

Figura 107 – Quarta *Matriz Espontânea*

Figura 108 – Quarta e última entintagem e estado da tela de seda depois da entintagem



De posse da matriz finalizada, resolvemos fazer uma impressão do estado da matriz no final da série. Utilizamos cor ocre, mas o resultado não foi interessante, pois o que valoriza as gravuras são as camadas sucessivas em cores e formas diferentes (Figura 109).

Figura 109 – Última impressão da matriz



No final da visita, as jovens apresentaram novamente o vídeo, apelo de Samú, e mostraram a diagramação, em formato de livro, dos textos produzidos na oficina de leitura de imagem (Figura 110).

Figura 110 – Apresentação do vídeo e do livro sobre leitura de imagens



### 6.3.1 Novo percurso da *Matriz Espontânea* após a mediação de Raphael Samú

Depois das explicações e das orientações que Raphael Samú nos deu em seu ateliê sobre a *Matriz Espontânea*, sentimos necessidade de retomar a oficina de serigrafia e criar algumas gravuras.

A primeira *Matriz Espontânea* que fizemos culminou na imagem abaixo (Figura 111).

Figura 111 – Serigrafia produzida pelas jovens a partir da obra de Raphael Samú





Para elaborá-la, inspiramo-nos na obra do artista, principalmente nos trabalhos que abordam a temática marinha. Tecnicamente a série de gravuras não ficou a contento. Por isso, fizemos uma nova matriz inspirada na serigrafia que Raphael Samú criou quando estivemos em seu ateliê (Figura 112).

Figura 112 – Serigrafia produzida pelas jovens a partir da obra de Raphael Samú



Ainda não estávamos satisfeitas com o resultado, pois continuávamos a achar que a sobreposição de cores não favorecia a composição da gravura. Por isso, resolvemos fazer uma última tentativa inspiradas pela obra *Permuta III - Vitória 18:35h*

Figura 113 – Pesquisa sobre a obra que seria utilizada como inspiração



Após escolhermos a fonte de inspiração, começamos a elaborar a matriz. Ao fazermos a primeira entintagem, percebemos que o resultado havia melhorado. Isso porque a escolha das cores interfere consideravelmente no processo. Nessa série, optamos pelas cores amarela, na primeira camada, e vermelha, na segunda (Figura 114).

Figura 114 – Última serigrafia produzida na oficina



Diante desse resultado, julgamos que não seria necessário continuar a criar mais gravuras, pois já tínhamos conseguido descobrir como se fazia a sobreposição de cores e como Raphael Samú criava suas serigrafias. Havíamos avançado bastante tecnicamente desde nossas primeiras gravuras. Começamos de modo intuitivo, ao tentar perceber as pistas que o artista deixava nas imagens produzidas por ele. Além disso, tínhamos a entrevista em que ele abordava rapidamente a técnica. Mas isso não era o suficiente para produzirmos gravuras a partir da técnica da *Matriz Espontânea*. Foi necessário, então, encontrarmos com Raphael Samú. Vê-lo fazer as matrizes e entintar as gravuras, foi uma oportunidade única, inesquecível. Um caminho investigativo que culminou na intervenção do artista. No final dessa caminhada, estávamos realizadas, não porque poderíamos nos considerar artistas, mas porque conseguimos compreender como se fazia a *Matriz Espontânea* e podíamos agora mostrar para outras pessoas, para nossos colegas e familiares. Estava feito o registro, era como se a técnica agora estivesse mais segura.

A partir do que foi vivenciado, percebi, em minha postura como professora, uma tendência a buscar o domínio da técnica. Contudo, ao desenvolvermos essa atividade, dialogamos com o artista e, no seu ateliê, experimentamos brevemente parte do processo produtivo por ele praticado. O ambiente nos forma, assim como o manuseio das ferramentas nos provoca a reflexão.

O encontro do artista com as jovens possibilitou perceber a importância desses momentos, pois muitas vezes o artista fica longe da realidade do aluno, como se fosse um ser sublimado e distante da vida. O encontro das jovens com o artista me leva a problematizar a falta de vivências exteriores à escola. É necessário proporcionar mais encontros dos jovens com artistas, oficinas de arte e museus. Além disso, considero muito importante o encontro entre gerações: as alunas reconheceram a importância da experiência acumulada por Raphael Samú e ficaram surpreendidas pela sua capacidade de se expressar por intermédio da arte. Outro ponto que gerou questionamento foi a falta de vivência em ambientes organizados para a experiência com a produção em arte. Isso porque são poucas as escolas que dispõem de laboratórios de experimentação artística, o que direciona as aulas, muitas vezes, à exposição de conteúdos distantes da vida do aluno e das possibilidades de conhecer as linguagens artísticas.

#### 6.4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA NO *CAMPUS* GUARAPARI

No percurso da pesquisa, considero o momento da devolutiva como parte do processo investigativo. Nesse sentido, retornamos ao grupo com a apresentação de parte dos resultados de nossa pesquisa. Ao mesmo tempo em que buscávamos apresentar esse processo vivido, também compreendemos esse momento como continuidade de diálogo e importante na produção de novos dados, como sínteses do processo vivenciado.

Nos dias 6 e 7 de junho de 2013, apresentamos esses resultados no Ifes – *campus* Guarapari. Participaram desse momento eu e as jovens Hanna e Cecília. As apresentações aconteceram em uma sala multimídia. Foram divididas em três momentos, tiveram como espectadores os alunos das turmas de 1º e 3º ano do curso de Administração e também a turma de 3º ano do curso de Eletromecânica. A escolha dessas turmas refere-se ao fato de que os jovens dos terceiros anos foram meus alunos no ano anterior e participaram do processo inicial da pesquisa, quando solicitei o preenchimento do questionário sobre Juventude. Quanto ao primeiro ano, foram convidados a participar da apresentação pelo interesse que mostraram em conhecer a pesquisa.

Iniciei a exposição da pesquisa com a apresentação de alguns pressupostos, como a importância da Educação Estética no contexto atual, que visou a justificar a pesquisa nessa área. A seguir, as alunas apresentaram as oficinas de leitura de imagem, de serigrafia e a visita ao ateliê do artista. Para tanto, exibiram um vídeo que continha textos, imagens e entrevistas referentes a cada etapa. Após essa parte, as alunas mostraram as gravuras produzidas e conversaram sobre a técnica da *Matriz Espontânea*.

Durante a apresentação, os alunos mostraram-se receptivos e bastante atentos. Contudo, uma grande empolgação dos jovens ficou sobressaltada quando tratamos da técnica utilizada por Raphael Samú para elaborar suas serigrafias. Isso ocorreu devido à explanação das alunas sobre a vontade que tínhamos de conhecer a técnica da *Matriz Espontânea*. Sobre esse assunto, as jovens relataram que, durante a visita ao ateliê Raphael Samú, fomos surpreendidas pelo esquecimento do artista. Contamos aos alunos que, devido ao tempo que ele não realizava a técnica da *Matriz Espontânea*, acabou por esquecê-la. Felizmente, recobrou a memória quando ainda estávamos em seu ateliê e nos mostrou como fazia seus trabalhos. Os alunos ficaram muito empolgados com o fato de termos aprendido a técnica e se dispuseram a participar de oficinas para aprender também.

Ao final da apresentação, solicitamos que os alunos respondessem à seguinte questão: você considera importante desenvolver pesquisas que envolvem a Educação Estética? Por quê? Apesar de a pergunta ser direcionadora, pois a todo tempo estávamos mostrando a importância de se realizar esse tipo de pesquisa, considero que as respostas foram interessantes. Ao todo responderam a essa questão 89 alunos, entre 14 e 18 anos (essa tabulação encontra-se no Apêndice E). Para facilitar a compreensão das respostas assim como para analisá-las de modo mais aprofundado, agrupei-as por categorias. Ao ler os posicionamentos dos alunos sobre a pesquisa, percebi que existiam conexões entre as respostas. Assim, pude dividi-las em *cinco categorias*. Agrupei oito respostas *sem foco definido* em um só bloco que não pode ser considerado como uma categoria.

Quadro 2 – Respostas da apresentação dos resultados da pesquisa

<b>Categoria</b>	Crítica à racionalidade	Sem foco definido	Valorização da técnica	Valorização da cultura	Valorização do desenvolvimento de capacidades	Valorização da Educação Estética como possibilidade de ampliar a compreensão da realidade e colaborar com a formação humana	<b>Total de respostas</b>
<b>Nº de respostas</b>	6	8	32	23	7	13	<b>89</b>

A categoria com o maior número de respostas foi a que se referia à *valorização do resgate da técnica da Matriz Espontânea*, com 32 respostas. Os alunos justificaram a importância de pesquisas sobre Educação Estética a partir da valorização da técnica. Foram recorrentes nas respostas trechos como: “Levar artes praticamente esquecidas e desvalorizadas nos dias de hoje a serem lembradas”; “A técnica foi repassada e não se perderá”; “Reviver técnicas antigas”; “Não deixar técnicas se perderem no tempo”; “Eternizar”; “Resgatar técnicas já esquecidas”; “Manter viva a técnica”; “Contribuir para a história não ficar esquecida”; “Manter a técnica e a deixar mais conhecida”; “Perigo de ser extinta, caso não fosse pesquisada e registrada”; “Preservação de técnicas para promover conscientização que remete aos problemas sociais”; “Resgate de valores que, se não fossem mostrados, não saberíamos o que é serigrafia”; “Armazenar a cultura na história”; “É importante descobrir e criar novas técnicas durante a pesquisa”.

Os referidos trechos reafirmam a preocupação dos alunos com a preservação da memória artística capixaba. Das respostas apresentadas, 36% dizem respeito à necessidade de

se preservar a técnica para que assim seja mantida e valorizada a cultura. Essa exacerbada valorização da técnica refere-se também ao fato de que o fazer artístico, muitas vezes, é mais valorizado do que o processo de leitura das obras de arte no ambiente escolar. Ou seja, esses resultados conduzem-me à reflexão sobre as mediações do processo de leitura proposto: por que sobressaiu a dimensão técnica nas respostas dos jovens? Identifico aqui a tendência predominante de domínio do fazer. Cabe perguntar ainda se a ênfase pode ter sido dada à mediação pedagógica ou se a grande familiaridade com o domínio técnico recorrente nas práticas cotidianas nesse contexto conduz à valorização desta.

Além disso, segundo Vigotski, questões técnicas são de grande interesse da juventude. Conforme o autor, o ensino da técnica deve ser combinado com a própria criação do sujeito e da cultura das suas percepções artísticas. Assim, só será útil aquele ensino da técnica que vai além da técnica e que ministra um aprendizado criador. Nota-se, nas respostas dos alunos, que esse aspecto foi percebido por eles, o que revela a ampliação dos seus conhecimentos pela via de mediações dessa natureza. Nesse sentido, é possível pensar que o adolescente/jovem é o protagonista do seu processo de desenvolvimento. Esse processo acontece nas relações com outras pessoas, em uma realidade que é histórica e cultural e está vinculado significativamente à educação escolar.

A segunda categoria com maior número de respostas (26%) foi a que evidenciou respostas relacionadas com a *valorização da cultura*, ou seja, os alunos justificaram a importância de pesquisas sobre Educação Estética porque elas valorizam a cultura. Foram recorrentes nas respostas trechos como: “Cultura é preservada”; “Artes plásticas influenciam até os dias de hoje a nossa cultura”; “Resgatando memórias e aumentando cada vez mais nosso patrimônio cultural”; “Arte é cultura e deve ser conservada”; “Culturas, técnicas e estilos precisam ser registrados para que não se percam”; “Disseminar a cultura e a integração entre homem e arte”; “Mantém os registros culturais que servem para ser passados a diante”; “Resgatar as culturas do passado”; “Melhoraremos o nosso pensamento, saber sobre a cultura e também termos uma visão mais ampla sobre esse tipo de artes em nossas vidas”; “Não podemos deixar a história da arte desaparecer”; “Manter culturas para poder passar para gerações futuras”; “Manter viva a cultura brasileira”; “Passar certas histórias/conhecimentos relacionados à arte para aquelas pessoas as quais de repente jamais iriam ter acesso”.

Essas respostas se aproximam muito das respostas que valorizam a técnica, mas se distanciam pelo fato de considerar a arte não só como técnica, mas como um modo de integrar o homem à vida. A preocupação com a preservação da cultura em ambas as categorias é

recorrente. Isso mostra que, por meio da nossa mediação, os alunos tiveram contato, como um deles mesmo afirmou, com conhecimentos a que jamais teriam acesso. Isso mostra como é importante apresentar os resultados das pesquisas realizadas no espaço escolar para a comunidade acadêmica.

A terceira categoria com maior número de respostas (14%) foi a que evidenciou respostas relacionadas com a *valorização da Educação Estética como possibilidade de ampliar a compreensão da realidade e colaborar com a formação humana*. Considero que essas respostas se aproximam de uma visão de Educação Estética bastante ampla. Para compreendê-las de modo mais aprofundado, dividirei a terceira categoria em duas partes: respostas que se referem à formação humana e repostas que se reportam à crítica da sociedade.

Com relação à primeira subcategoria (formação humana), foram recorrentes os seguintes trechos de respostas: “Conhecer a Educação Estética desperta os sentidos, é trazer à tona a humanidade e o prazer nas pequenas coisas”; “É singular e relevante desenvolver pesquisas que abordem a Educação Estética, visto que só assim conseguiremos entender, de forma ampla e humanizada, o sentido e contexto histórico da obra”; “Faz com que despertemos os nossos sentidos, percebendo que coisas simples podem ter um resultado maravilhoso”; “Podemos aproveitar dos pequenos detalhes de nossa vida, que também são muito importantes, que nos transformam, talvez, em seres humanos mais plenos”; “Além de estimular a criatividade, a curiosidade nos ajuda a entender também que conhecimento está agregado à cultura, e a compreender de maneira mais humanizada o mundo que nos cerca”; “Pois estimula o desenvolvimento dos sentidos, uma forma mais humanizada de enxergar e entender o mundo que nos cerca”; “Desenvolvendo pesquisas que envolvem a Educação Estética, nós podemos cada vez mais aguçar e melhorar nossos sentidos e percepções”.

Essas respostas dialogam com as ideias de Marx e Vázquez sobre a importância da Educação Estética para a formação humana. Na concepção desses autores, a Educação Estética refere-se à educação dos sentidos humanos. Como foi colocado nos capítulos anteriores, na sociedade capitalista, tais sentidos vão se embrutecendo. Contudo, humanizam-se quando nos apropriamos das grandes produções elaboradas pelos homens em sua trajetória histórica. No caso desta pesquisa, enfocamos a necessidade de nos apropriarmos da arte pela via de mediações pedagógicas que ocorrem em meio a relações sociais determinadas. Nesse sentido, podemos perceber, pelas respostas dadas, que os alunos, ao se apropriarem dos

resultados da pesquisa apresentada, reconheceram a arte como capaz de colaborar com a formação humana, o que, conseqüentemente, relaciona-se com a educação dos sentidos.

Na outra subcategoria (crítica da sociedade), estão as respostas relacionadas com a valorização da Educação Estética como possibilidade de ampliar a compreensão da realidade. Foram recorrentes os seguintes trechos de respostas: “A formação Estética dá possibilidades de compreendermos a arte muito além de um quadro ou outra obra de arte. A partir disso, podemos entender como o que é ali exposto tenta expor dificuldades enfrentadas em nosso contexto social e sermos capazes de questionar, debater e discutir arte”; “Fazendo a leitura de imagem, nós aprendemos a perceber os detalhes e assim perceber melhor o que está à nossa volta”; “Desenvolve nossa criatividade, nosso senso crítico e nos dá uma nova visão da realidade cotidiana do mundo natural e/ou social”; “Além de adquirirmos cultura, temos melhor compreensão das coisas que observamos, sentimos, entre outros. É preciso entender o que o homem pensa, como age e o que sente”; “Abrimos os nossos olhos para um novo mundo, também percebemos os pequenos detalhes e aprendemos diversas coisas que acrescentará e enriquecerá o nosso conhecimento, de um modo divertido e muito prazeroso”; “As pessoas ficam mais críticas ao analisar obras de arte no geral”.

Esses posicionamentos estão em consonância com as ideias de Vigotski sobre a adolescência. Para o autor, durante a adolescência/juventude, é possível compreender de modo mais aprofundado o mundo. O adolescente é capaz de sair dos limites dos dados concretos e passar a entender os conceitos abstratos e as relações entre os fenômenos. Ele torna-se capaz de compreender a si mesmo e de formar uma concepção de mundo, pois internaliza ideias, conceitos e valores, o que amplia suas possibilidades de ação na realidade social. Por conseguinte, formam-se as concepções sobre a vida, a sociedade, as pessoas, enfim, sobre o mundo a seu redor. Ou seja, o adolescente passa a compreender melhor a realidade, os demais e a si mesmo. Esse desenvolvimento amplia a relação do jovem com o mundo. As respostas analisadas corroboram a ideia de que a arte pode potencializar essas relações e também revelam que os alunos conseguem perceber a importância das produções artísticas como modos de entender e criticar a realidade.

A quarta categoria, com sete questões (7%), foi a que evidenciou respostas relacionadas com a *valorização do desenvolvimento de capacidades*, ou seja, os alunos justificaram a importância de pesquisas sobre Educação Estética pois elas colaboram com o aprendizado e, conseqüentemente, com o desenvolvimento dos alunos. Foram recorrentes os seguintes trechos de respostas: “Auxilia no aprendizado, no raciocínio e na distração das



peças”; “Desenvolve a mente e melhora o raciocínio”; “Desenvolve a nossa compreensão da arte”; “Praticar a leitura de imagem desenvolve a nossa mente de forma divertida”; “O desenvolvimento tecnológico se dá pelos avanços da Educação Estética que geram inspiração para criações inovadoras, além de melhorar o raciocínio analítico e a percepção espacial”.

As respostas refletem uma visão pragmática da arte, como se ela estivesse a serviço de outras áreas do conhecimento. A ideia é ensinar arte para que o aluno se desenvolva em outras áreas, como a tecnológica. Essa visão é um modo de justificar a presença da arte em um currículo tecnicista.

Recentemente, estivemos discutindo a necessidade de mudanças na matriz curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado, durante um seminário que aconteceu no dia 10 de julho de 2013, em Piúma. A ideia que tivemos foi convidar um especialista da área para que começássemos a pensar numa mudança nos projetos dos cursos de Pesca e Aquicultura. Contudo, durante a discussão de como seria sistematizada a metodologia dessa reformulação, os professores das disciplinas ligadas às áreas técnicas insistiam que as disciplinas da área propedêutica (Matemática, Física, Português, Química, Arte etc.) se colocassem a serviço das disciplinas técnicas. A ideia era que o propedêutico fosse pré-requisito para se ensinar os conteúdos mais importantes, que eram os do núcleo técnico. Isso mostra que, mesmo na tentativa de se adequar as leis que regulamentam a interdisciplinaridade e a integração das áreas de conhecimento dos cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, prevalece a visão de que se deve estar a serviço da área técnica. Nesse sentido, quando o aluno coloca que a arte colabora com o desenvolvimento do raciocínio analítico e a percepção espacial, ele está reproduzindo um modelo que é recorrente no Ifes.

A quinta categoria, com seis respostas (6%) foi a que evidenciou questões relacionadas com a *crítica à racionalidade*, ou seja, os alunos justificaram a importância de pesquisas sobre Educação Estética, pois elas colaboram com a crítica à racionalidade técnica. Foram recorrentes os seguintes trechos de respostas: “Os estudos dessa área (Arte) também são muito importantes, visto que a sociedade atual se concentra mais no conhecimento técnico”; “Acho que atualmente as pesquisas feitas giram, em grande parte, em torno da razão e conhecimento técnico, fazendo-nos esquecer que trabalho com os sentidos surge antes que o racional”; “Por fazermos um curso da área técnica, a Educação Estética não é valorizada, e é importante que conheçamos, pois nos fará melhor como profissional e cidadão”; “Preservar este ponto importante que é o campo dos sentidos, que é muito desvalorizado atualmente”.

As respostas colocadas acima remetem aos estudos de Duarte Júnior (2000) sobre a constituição da razão instrumental como uma forma extremada de atuação da faculdade intelectual. Segundo esse autor, o problema foi a razão instrumental (a serviço da burguesia) ter se tornado a razão por excelência, ignorando e desprezando outras maneiras de saber o mundo. Considera que existe um saber sensível que permeia e é permeado pelos demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam. Muitas vezes, a escola desconsidera isso e centra-se em desenvolver as faculdades humanas de modo isolado e dicotômico, como o intelecto ou a sensibilidade. Contudo, eles são indissociáveis; não existe um modo único de se relacionar com a realidade, só com o intelecto ou só com a sensibilidade. O que ocorre é uma relação dialética entre essas faculdades humanas. Nesse sentido, priorizar o acesso a conhecimentos ditos como intelectivos em detrimento de conhecimentos que supostamente envolvam somente o sensível constitui-se como um erro que não colaborará com a formação integral do jovem.

#### 6.5 AS SÍNTESES REALIZADAS PELAS JOVENS NO FINAL DA PESQUISA

O último momento da pesquisa foi realizado no dia 11 de julho, quando encaminhei, por *e-mail*, algumas perguntas que buscavam instigar as jovens, Hanna e Cecília, a falar sobre as mudanças que a participação na pesquisa proporcionou. Como disse, encaminhei nessa data uma mensagem contendo o seguinte texto:

Meninas,

Ficamos seis meses fazendo nossa pesquisa. Depois de tudo que vocês vivenciaram, leituras de imagem, produção de textos e de gravuras, visitas ao ateliê do artista, conversas sobre arte e sobre outras imagens... o que vocês acham que mudou em vocês? Vocês acham que a forma com que vocês vão se relacionar com vocês mesmas, com os outros e com o mundo sofreu alguma transformação depois da pesquisa? Vocês tiveram a oportunidade de ler imagens depois da pesquisa? Como foi? E os textos escritos como ficaram? A pesquisa contagiou outras pessoas do convívio de vocês? Alguma diferença no modo como vocês passaram a escrever? O que vai ficar para sempre de recordação?

Recebi as respostas das jovens no dia 26 de julho, ou seja, quinze dias depois de ter encaminhado a mensagem. Ambas as alunas optaram por escrever um texto único em resposta às questões. Dessa forma, não dividiram suas respostas, mas relacionaram-nas de modo amplo com as perguntas realizadas. Cecília escreveu:

A presente pesquisa que tive a oportunidade de participar foi de grande contribuição e satisfação na construção da minha identidade. O legado que pude desfrutar foi imensamente gratificante, principalmente em relação à percepção dos elementos que permeiam o meu cotidiano e todo o contexto em que eles estão inseridos.

Ler é atribuir significados àquilo que queremos entender. No caso das obras artísticas, a leitura se estabelece de modo visual, que são compreendidas a partir do momento que estabelecemos relações entre a obra e todos os elementos que a envolvem, sejam eles o processo de criação que o artista experimentou, o contexto em que essa obra e o artista estão inseridos e as formas, as cores e todos os elementos que fazem dessa obra única. A interpretação das figuras, das obras e dos objetos pode ser diferente de acordo com a percepção, modo de vida e vivências de cada indivíduo presente nessa relação.

A partir dessas relações e das percepções que pude adquirir durante a pesquisa, sinto que posso estar em diálogo com o mundo, além de estar ampliando e aprofundando a linguagem e o repertório de conhecimento e compreensão da produção da Arte da humanidade.

As imagens são elementos constantes no nosso cotidiano e é inevitável a tentativa de lê-las, sejam elas fotografias, obras, artesanatos, revistas, jornais e as imagens capturadas pela nossa memória.

Além disso, não posso deixar de falar de uns dos momentos mais gratificantes da pesquisa que foi o contato e todo o conhecimento adquirido através do artista Raphael Samú. Com ele, pudemos perceber a importância do trabalho artístico no cenário mundial, que muitas vezes, assim como a escrita, é uma voz ativa das expressões do artista, do povo e de todo o contexto social. Sem contar que a importância desse encontro com o artista foi o resgate de uma técnica única e exclusiva que o artista costumava realizar na sua carreira.

A resposta de Cecília à primeira questão revela que a aluna considera que a pesquisa contribuiu com a formação da sua identidade, foi gratificante e proporcionou à jovem perceber os elementos que permeiam o seu cotidiano e todo o contexto em que esses estão inseridos. Penso que os “elementos” ditos por Cecília são as coisas que estão no mundo com as quais mantemos contato muitas vezes de modo acrítico. Esse aspecto mostra-se de modo mais enfatizado, quando a jovem diz que “Ler é **atribuir significados** àquilo que queremos entender”. É possível perceber que Cecília entende que existem outros elementos para serem lidos, além dos textos visuais e escritos, mas enfatiza os visuais.

Para a aluna, a leitura da imagem ocorre quando se compreendem as relações entre a obra e todos os elementos que a envolvem: o processo de criação, o contexto e a forma. Além disso, pontua que cada indivíduo fará suas leituras de modo subjetivo, de acordo com as suas vivências. As ideias apresentadas pela jovem estão em consonância com os conhecimentos

que procurei mediar nas oficinas de leitura de imagem, o que mostra que ela apreendeu o que foi ensinado.

O reconhecimento da importância do que foi apreendido fica explícito com a seguinte fala: “A partir dessas relações e das percepções que pude adquirir durante a pesquisa, **sinto que posso estar em diálogo com mundo**, além de estar ampliando e aprofundando a linguagem e o repertório de conhecimento e compreensão da produção da Arte da humanidade”. Desse modo, posso presumir que a ampliação e aprofundamento das relações com o mundo (mesmo minimamente) foram provocadas e estão para além da arte. Assim, quanto mais oportunidades forem dadas para os jovens que frequentam a escola, mas essas relações serão fortalecidas. Isso diz respeito a um processo contínuo de Educação Estética que não pode ser encarado como um processo pontual que acontece em uma disciplina específica, mas que deve ocorrer sempre, de modo ininterrupto, com encontros e convívios intensos com as obras de arte. Esse processo pode ser desencadeado pela arte, mas suas reverberações, como diz Cecília, vão para além disso, pois buscam manter o sujeito “em diálogo com o mundo”.

Com relação às leituras de imagens do cotidiano, Cecília argumenta, que como elas integram o dia a dia, “[...] é **inevitável a tentativa de lê-las**, sejam elas fotografias, obras, artesanatos, revistas, jornais e as imagens capturadas pela nossa memória”. Contudo, se compararmos o modo como as jovens realizavam suas leituras de imagem antes da intervenção (de forma pouco aprofundada – vide as análises da oficina de leitura de imagem), podemos afirmar que Cecília ampliou substantivamente seus conhecimentos, ao compararmos as respostas do dia 17 de janeiro com as do dia 26 de julho:

Eu, normalmente, leio o texto, interpretando-o e depois tento relacionar com a imagem, de modo que toda mensagem da propaganda fique bem clara. Para ler uma propaganda é necessário relacionar todos os elementos que compõem a propaganda (CECÍLIA; HANNA, 2013 - 17 de janeiro).

No caso das obras artísticas, a leitura se estabelece de modo visual, e são compreendidas a partir do momento em que estabelecemos relações entre a obra e todos os elementos que a envolvem, sejam eles o processo de criação que o artista experimentou, o contexto em que essa obra e o artista estão inseridos e as formas, as cores e todos os elementos que fazem dessa obra única. A interpretação das figuras, das obras e dos objetos pode ser diferente, de acordo com a percepção, modo de vida e vivências de cada indivíduo presente nessa relação (CECÍLIA, 2013 - 26 de julho).

Uma das diferenças que sobressaem ao se comparar as respostas (guardadas as diferenças entre a imagem da mídia e a obra de arte) está na ampliação do vocabulário da

jovem. Percebe-se que ela se apropriou da linguagem artística a ponto de usar de modo natural termos como “processo de criação”, “contexto”, “percepção”, “vivências” etc. Isso mostra a importância da mediação pedagógica, pois, pela via da interação, a jovem pode incorporar ao seu repertório conceitos que ainda não tinham sido apropriados.

Quanto à pergunta relacionada com a produção do texto escrito, a jovem não respondeu explicitamente, mas deixou pistas que indicam que, de modo geral, seus conhecimentos foram ampliados. Já sobre a questão “A pesquisa contagiou outras pessoas do convívio de vocês?”, a aluna não respondeu.

A última questão respondida está em consonância com a maioria das respostas dos jovens que participaram da apresentação da pesquisa e que enfatizaram a importância da preservação da técnica criada pelo artista Raphael Samú. Segundo Cecília, o que vai ficar para sempre de recordação do que foi vivenciado na pesquisa refere-se ao contato e a todo o conhecimento adquirido com o artista Raphael Samú.

Outro ponto que precisa ser evidenciado nessa resposta diz respeito ao reconhecimento da arte como uma linguagem capaz de apresentar ideias e todo um contexto social. Contudo, um fator fundamental que potencializou e sensibilizou bastante essa jovem foi o encontro presencial com o artista.

Quanto à Hanna, a jovem sistematizou a seguinte resposta:

Primeiramente, a maneira como nos relacionamos com nós mesmas, com os outros e com o mundo mudou muito, pois essa experiência que tivemos foi transformadora de um modo o qual não poderia ser diferente. Realizar essa pesquisa nos mostrou que a arte é muito mais do que aquilo que nos é ensinado na escola e que, muitas vezes, apenas a experiência da escola não é suficiente para que apreciemos a arte de maneira mais libertadora.

Melhorei em muitos aspectos o meu modo de escrita. Agora, ao escrever meus textos, eu observo mais o que eu posso concluir a partir do tema, porém sem fazer afirmações precipitadas e equivocadas. Além disso, adquirir conhecimento sobre as problemáticas da sociedade e como a arte pode influenciar, positiva ou negativamente, o modo de a sociedade se expressar ou ser utilizada como arma para dizer aquilo que não pode ser dito por palavras, ou como chamariz para chamar a atenção para aqueles os quais sempre são ignorados. Tais conhecimentos me ajudaram a entender e, conseqüentemente, discursar mais sobre os assuntos atuais que envolvem a sociedade, o governo, as pessoas, as classes sociais.

No cotidiano, sempre costumo ler revistas e jornais e, com o olhar um pouco mudado pela semiótica, agora passo a prestar mais a atenção às fotos e às propagandas das revistas. Tento, agora, perceber como foi a escolha das cores e a relação do texto com a imagem e, principalmente, qual a mensagem que toda aquela composição quer transmitir.

Essa pesquisa, assim como a nós, contagiou outras pessoas também. Em conversas informais com alguns dos alunos a quem foram apresentados essa pesquisa, muitos dos alunos elogiaram todo esse estudo realizado por nós e ficaram muito tocados pela beleza das obras do artista Raphael Samú. Os alunos também disseram gostar das nossas leituras, dos contos e das poesias. Mas, também, a maioria se interessou bastante pelo próprio artista, por sua história e por suas obras e adoraram as entrevistas feitas com ele.

O momento durante essa pesquisa do qual vou me lembrar mais e carregar para sempre foi quando fomos para o ateliê do artista e o vimos reviver e relembrar a técnica da Matriz Espontânea, e não só lembrar, como produzir uma obra juntamente conosco. Durante os estudos, tentávamos descobrir o processo criativo das obras, porém, naquele momento, nós estávamos fazendo parte desse processo criativo, por isso foi emocionante.

Quanto à primeira pergunta, “O que vocês acham que mudou em vocês? Vocês acham que a forma com que vocês vão se relacionar com vocês mesmas, com os outros e com o mundo sofreu alguma transformação depois da pesquisa? Como foi?”, Hanna coloca que a experiência foi transformadora, principalmente no que se refere à ideia que a jovem tinha sobre a arte. “Realizar essa pesquisa nos mostrou que a arte é muito mais do que aquilo que nos é ensinado na escola e que, muitas vezes, apenas a experiência da escola não é suficiente para que apreciemos a arte de maneira mais libertadora”. Dizer que a experiência proporcionada pela escola é insuficiente remete à necessidade de se pensar na ampliação do espaço da arte no Ensino Médio Integrado bem como no entrelaçamento dessa com outras áreas do conhecimento. Investir em projetos que contemplem a Educação Estética dos jovens é imperativo. Um dos modos de se fazer isso pode ser pela via de projetos interdisciplinares que ampliem as ações realizadas em sala de aula, projetos no contraturno que tenham como participantes pessoas interessadas em aprofundar seus conhecimentos em outras áreas, propostas que atendam aos interesses dos jovens por uma educação dos sentidos, para além de uma educação somente instrumentalizadora.

Com relação à pergunta “Vocês tiveram a oportunidade de ler imagens depois da pesquisa? Como foi?”, Hanna, do mesmo modo que Cecília, responde que as imagens fazem parte da rotina delas, porém, após as oficinas, ela teve o seu olhar modificado. “Agora passo a prestar mais a atenção às fotos e as propagandas das revistas. Tento, agora, perceber como foi a escolha das cores e a relação do texto com a imagem e, principalmente, qual a mensagem que toda aquela composição quer transmitir”. O modo com que Hanna passou a compreender as imagens foi ampliado (quando comparado com a resposta dada no dia 17 de janeiro), pois a jovem preocupa-se em compreender os efeitos de sentido que estão sendo veiculados pelas imagens.

Outra questão (“E os textos escritos como ficaram? Alguma diferença no modo como vocês passaram a escrever?”) respondida pela jovem mostra que a pesquisa contribuiu com a sua formação acadêmica – expressão escrita – mas também com a sua postura crítica, quando diz que, a partir da pesquisa, pode discursar melhor sobre assuntos que envolvem a sociedade.

Ao explicar a contribuição da pesquisa para as pessoas do seu convívio, Hanna coloca que, em conversas informais com alguns dos alunos, muitos deles elogiaram todo o estudo realizado. Esse fato mostra que, para além de resultados fechados que dizem respeito aos envolvidos diretamente com a pesquisa feita no espaço escolar, é preciso que as intervenções se reverberem para além dos laboratórios e das experimentações pontuais. Penso que ter apresentado a pesquisa para outros alunos, na perspectiva de compartilhar os resultados, foi fundamental para que pudéssemos contagiar outras pessoas com pesquisas voltadas para a Educação Estética.

Do mesmo modo que Cecília, Hanna relata que guardará para sempre o momento de encontro com o artista, “[...] quando fomos para o ateliê do artista e o vimos reviver e relembrar a técnica da *Matriz Espontânea*, e não só lembrar, como produzir uma obra juntamente conosco”. Realmente, esse momento de encontro e convívio com o artista potencializou muitas ideias e nos sensibilizou bastante. Durante as oficinas de serigrafia, tentamos nos apropriar da técnica do artista por meio de tentativas muitas vezes frustradas. Como relembra Hanna, “Durante os estudos, tentávamos descobrir o processo criativo das obras, porém, naquele momento, nós estávamos fazendo parte desse processo criativo, por isso, foi emocionante”. Essa vivência ficará evidenciada e fará parte do acervo de experiências das quais Cecília e Hanna participaram. O encontro com o artista e a participação no seu processo criativo contribuiu com a formação humana dessas jovens. Uma formação estética, um modo de constituição do ser humano pela via do sensível.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elaborar esta tese, busquei inter-relacionar os campos da educação, Arte, Estética e trabalho. A partir das ideias de Marx, considere que o trabalho é uma atividade ontológica, estruturante do ser social e proporciona a participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distinguem das formas históricas e alienantes de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista. Essa concepção ontocriativa de trabalho não se reduz à atividade laborativa ou ao emprego, mas refere-se à produção de todas as dimensões da vida humana. Por meio dos estudos de Marx compreendi o trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura.

Contudo, com a crescente instrumentalização da natureza e da humanidade, o processo do trabalho afasta cada vez mais os indivíduos das experiências sensíveis. “Esta mutilação do homem, ou perda do humano, se dá precisamente no trabalho, na produção material, isto é, na esfera na qual o homem deveria se afirmar como tal e que tornou possível a própria criação estética” (VÁZQUEZ, 1968, p. 52). Nesse sentido, a estética em uma esfera essencial para a busca do humano perdido, pode esclarecer quanto o homem perdeu com a sociedade capitalista e vislumbrar uma nova sociedade na qual dominem relações verdadeiramente humanas.

A partir desses pressupostos, defendi a ideia de que a Educação Estética é fundamental no processo educativo de jovens no Ensino Médio Integrado. E, nesse contexto, a arte precisa ser compreendida como mediação na formação omnilateral dos sujeitos. Uma formação voltada para o desenvolvimento total, completo e multilateral. A arte surgiu por intermédio do trabalho, quando a fabricação dos instrumentos se sofisticou e possibilitou a elevação do domínio do homem sobre a matéria. Foi quando os objetos passaram a ter valor para além da utilização, mas pela materialização da alta possibilidade criadora do homem (VÁZQUEZ, 1968). Assim, parti do pressuposto de que a obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa, se exterioriza e se reconhece. Ela possui a função de humanizar o próprio homem.

No entanto, o homem, muitas vezes, é manipulado pela sociedade capitalista. Um dos modos de manipulação se dá pela via da arte de massas, ou pseudoarte. É uma arte que deixa o homem na superfície ou na margem das coisas e que se distingue por utilizar uma linguagem astutamente fácil, que corresponde à sua falta de profundidade humana (VÁZQUEZ, 1968). Nesse sentido, na sociedade capitalista contemporânea, pode-se dizer que

a verdadeira obra de arte tem uma função muito importante, tendo em vista que o mundo é regido pelo consumo e pela alienação do homem. A arte, por ser expressão e objetivação do homem, “[...] é um dos caminhos mais valiosos para reconquistar, testemunhar e prolongar a verdadeira riqueza humana” (VÁZQUEZ, 1968, p. 127). Assim, a função social da arte é tornar possível uma experiência estética cada vez mais profunda e humana, pois ela é um dos meios mais fecundos que o homem possui para elevar-se enquanto tal. Toda verdadeira obra de arte, por ser produto do trabalho do homem, estabelece, por essência, um diálogo com as particularidades de época, classe, nação, com os homens de ontem, hoje e amanhã.

Acredito, portanto, que a arte pode contribuir para a educação dos sentidos humanos. Porém, o ensino da arte não pode ser considerado o único responsável pela Educação Estética, pois deve permear todos os conhecimentos abordados na escola no que chamamos de uma educação integral. Além disso, considero que imagens artísticas podem ser mediadoras de um conhecimento sensível, um conhecimento pouco explorado na escola tecnicista.

Para trazer essa discussão para o campo da educação, entrei em contato com importantes considerações de Vigotski (2010) que relacionaram a vivência estética com a educação, além de apresentar suas contribuições no campo da juventude. Segundo esse autor, é preciso ampliar ao máximo a experiência do jovem a partir do que a humanidade acumulou de grandioso na arte. Ele aponta que, para uma Educação Estética, é preciso: educar para a criação, isto é, reconhecer a originalidade da criação; ensinar habilidades artísticas combinadas com a própria criação do sujeito e da cultura das suas percepções artísticas; educar o juízo estético a observar e ler lentamente as obras de arte.

Tendo isso em vista, busquei compreender como se desenvolve a Educação Estética de jovens no Ensino Médio Integrado, mediada pela arte, e em especial pela obra do artista plástico Raphael Samú. A pesquisa teve como sujeitos alunos do Ifes – *campus* Guarapari, professores dessa instituição (em vários *campi*) e o artista plástico Raphael Samú. Na busca por compreender os alunos integrantes da pesquisa, investiguei as concepções sobre juventude com ênfase na teoria de Vigotski (1996), que entende os sujeitos jovens para além de seus conflitos e das mudanças corporais, biológicas, ou seja, vê-os como sujeitos inseridos ativamente na sociedade, capazes de entender a realidade em suas múltiplas determinações.

Para complementar a discussão, analisei as produções teóricas que versavam sobre educação, arte, estética e trabalho. Estabeleci um diálogo com as publicações e produções teóricas (artigos da Anped, dissertações e teses disponibilizadas pela Capes e pelo

PPGE/Ufes), relacionadas especificamente com a Educação Estética, Juventude e Ensino Médio Integrado. Essa investigação culminou no Capítulo 3, intitulado “Um diálogo com as produções sobre Educação Estética, Juventude e Ensino Médio Integrado”. Compreendi que existem muitas falhas e desafios que se relacionam com o Ensino Médio Integrado, principalmente no que se refere a um ensino integrado. Assim, uma alternativa seria propor ações que se aproximassem de uma educação humanizadora distanciada da razão instrumental e que fosse voltada para a educação integral do ser humano.

Diante da possibilidade de o ensino da arte colaborar com a Educação Estética dos jovens, analisei a trajetória do artista Raphael Samú e parte de seu acervo pessoal de obras de arte, em especial as gravuras elaboradas a partir da técnica *Matriz Espontânea*, vendo nessas últimas um grande potencial para contribuir para o tipo de educação aqui proposto.

A partir das possibilidades observadas nas produções artísticas de Raphael Samú e da vontade de colaborar com a Educação Estética dos jovens, sistematizei oficinas de leitura de imagem, de serigrafia e a visita ao ateliê do artista a partir dos cinco passos metodológicos sistematizados por Saviani. Nesse sentido, os dados produzidos pela pesquisa foram analisados de acordo com suas peculiaridades. Procurei apresentá-los no corpo do texto e não de modo separado em capítulo específico, afastado das ideias, teorias e práticas que compuseram a pesquisa.

Planejei ações que tiveram como ponto de partida a imagem da mídia. A ideia foi analisar uma imagem de propaganda de revista, problematizá-la com as jovens e, depois, processualmente, analisar a obra de arte (a gravura de Raphael Samú). Assim, parti de imagens recorrentes no cotidiano das jovens para, a seguir, apresentar as obras de arte de Raphael Samú que possuem um outro potencial crítico da realidade, ultrapassam o cotidiano alienado reforçado pela Indústria Cultural e vão em direção a uma esfera livre dos acidentes da cotidianidade (CHISTÉ, 2007). Contudo, as jovens sistematizaram uma leitura rápida da propaganda. Isso demonstrou que, apesar de essas imagens fazerem parte do cotidiano dessas jovens, elas não dispensaram tempo para compreendê-las. Como coloca Vázquez (1968), por ter linguagem fácil, tem-se a ideia de que não há necessidade de analisá-las. É como se elas padronizassem o gosto e o critério estéticos do consumidor. Isso afasta o jovem da possibilidade de refletir sobre um mundo essencialmente humano e, com isso, a possibilidade de tomar consciência de sua alienação, bem como dos caminhos para destruí-la.

Diante disso, levantamos questões sobre a prática social, no que se refere à Indústria Cultural e mais especificamente às propagandas. Alguns questionamentos impulsionaram as

discussões: Como fazer a análise dessas e de outras imagens? O que elas querem dizer? Como elas dizem o que dizem? Quais imagens estão disponíveis no nosso dia a dia?

A partir dessas problematizações, propus que as alunas realizassem algumas leituras de imagens, entrassem em contato com outros tipos de imagens, como as obras de arte do artista Raphael Samú, com o universo do artista e com a técnica (serigrafia *Matriz Espontânea*) por ele utilizada.

As propostas de leitura de obras de arte foram sistematizadas em duas etapas: primeiro, leituras que se relacionavam diretamente com a imagem e evidenciavam os aspectos formais e contextuais das obras. Essas análises apresentaram-se fortemente influenciadas pela proposta sugerida, o que não poderia ser diferente, tendo em vista o pouco tempo de contato das jovens com esse tipo de exercício. Apesar disso, as alunas conseguiram ampliar suas leituras em alguns momentos. Em comparação com a análise anterior que fizeram da propaganda da revista, houve aprofundamento das leituras de imagens realizadas. Mas, apesar desse ponto positivo, considero que seriam necessárias muitas outras proposições integrantes de um processo que contribuiria para que a leitura da imagem ultrapasse a dissecação formal aligeirada.

A segunda etapa da oficina de leitura de obra de arte relacionou-se com a proposição de leituras ligadas à produção de textos literários. Para tal realização, as jovens partiram de suas vivências e das obras de Raphael Samú para elaborar uma criação nova. Desse modo, ao entrar em contato com as imagens de Raphael Samú, as jovens tiveram a possibilidade de imaginar o que não vivenciaram diretamente em sua experiência pessoal. Elas assimilaram, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social alheia e, nesse caso, a experiência imagética de Raphael Samú.

Nesse contexto, os contos e poesias criados pelas alunas se constituíram como atividades criativas, embora, em muitos momentos, tenham refletido a rotina escolar estereotipada. Assim, as leituras de imagens mediadas nas variadas atividades propostas podem ser consideradas reprodutoras e também criadoras. Reprodutoras porque repetiram modelos instituídos pela escola e pela mídia e criadoras porque subverteram a cópia em alguns momentos e buscaram criar algo novo, emotivo e re combinado. Por isso, a escola deve dar uma atenção especial aos momentos de leitura e produção de textos (visuais ou escritos). Faz-se necessário desafiar os jovens a criar e não repetir, o que muitas vezes se torna mais fácil, pois, como já foi dito, a repetição é uma constante na vida cotidiana.

Assim, quanto mais exercícios de criação forem propostos, mais enriquecidos serão os repertórios da imaginação dos jovens, mais experiências estéticas eles acumularão, menos anestesiados pela repetição da Indústria cultural ficarão. Por conseguinte, pode-se pensar que essas vivências colaborarão com a Educação Estética desses jovens, dentro de uma processualidade, que envolve encontros, convívios, tempo para fazer as sínteses e se apropriar do que foi vivenciado. Portanto, é função da escola estimular os jovens a utilizar sua capacidade de criação, de forma que combinem os elementos que constituem a sua imaginação, surgidos de suas experiências anteriores, de novas maneiras.

Quanto ao resultado de se trabalhar com a linguagem artística de Raphael Samú, considero de fundamental importância, pois, desse modo, foi proporcionado o conhecimento técnico da estrutura da obra que se pretendeu compreender. Esse aprendizado esteve em consonância com os interesses do jovem, como apontei nas páginas iniciais deste trabalho. Além disso, ao conhecermos e vivenciar a materialidade da obra de arte, temos noção do processo de criação que o artista também experimentou. Seria como conhecer uma materialidade no próprio fazer. Portanto, conhecer a linguagem da serigrafia de *Matriz Espontânea* possibilitou que as jovens começassem a dominar uma nova linguagem, o que ampliou suas visões de mundo, aprofundou seus sentimentos e transmitiu, pela via das imagens, o que nenhuma outra linguagem conseguiria. Isso porque cada linguagem tem seu modo de agir na consciência. As questões técnicas foram de grande interesse das jovens. O ensino da técnica foi combinado com a criação de outras gravuras em busca de um aprendizado criador.

Além da investigação sobre a linguagem da serigrafia, o momento de encontro e convívio com o artista ampliou muitas ideias e nos sensibilizou muito. Essa vivência ficará evidenciada e fará parte do acervo de experiências das quais Cecília e Hanna participaram. No entanto, essa experiência de contato com o artista é muito rara. Isso porque muitas vezes o artista estudado está no rol dos expoentes inacessíveis da história da arte e não integra o contexto cultural do educando (DUARTE JÚNIOR, 2000). Por isso, faz-se necessário contemplar também as produções artísticas locais, pela facilidade de acesso e contato com esses artistas. Além disso, o diálogo possibilitado por esse contato colaborou com a compreensão da arte, por meio da interação de dois mundos, o mundo do leitor e o do artista. Assim, a identificação com o outro (o artista) possibilitou que as jovens vissem o mundo também por meio do sistema de valores do artista, ou seja, colocou-as no lugar do artista para

depois voltar aos seus lugares e completar os seus horizontes com tudo o que descobriram do lugar que ocuparam.

Nesse processo, a catarse se evidenciou em vários momentos. Isso revelou que as jovens apreenderam o conhecimento, sentiram e deram sentido, estabeleceram relações, refletiram sobre o que foi vivenciado. Desse modo, compreendo que a catarse aconteceu de maneira processual (CHISTÉ, 2007) e cada vez mais aprofundada, na medida em que as mediações se efetivaram. Algumas falas, ações, produções visuais e escritas revelaram o processo catártico vivenciado pelas jovens durante as intervenções. Três importantes momentos integraram o processo catártico: quando as alunas apresentaram o vídeo por elas produzido para o artista no dia da visita em seu ateliê; quando elas reelaboraram esse vídeo para apresentar os resultados da pesquisa a outros alunos; quando responderam às questões ao final da pesquisa e sistematizaram reflexões sobre todo o processo, bem como quando expressaram suas opiniões sobre as contribuições da investigação para as suas formações estéticas.

Os posicionamentos de Hanna e Cecília, ao final da pesquisa, apontaram que elas puderam, a partir das mediações, compreender de modo mais aprofundado o mundo. Foram capazes de sair dos limites dos dados concretos e passaram a entender os conceitos abstratos e as relações entre os fenômenos. Tornaram-se capazes de compreender a si mesmas e de formar uma concepção de mundo, pois internalizaram ideias, conceitos e valores, o que ampliou suas possibilidades de ação na realidade social. As jovens passaram a visualizar melhor a realidade, os demais e a si mesmas. Nesse sentido, é possível considerar que a arte pode ampliar essas relações. Essa vivência revelou que as jovens conseguiram perceber a importância das produções artísticas como modos de compreender e criticar a realidade.

Assim, posso presumir que a ampliação e aprofundamento das relações com o mundo (mesmo minimamente) foram provocados e estão para além da arte. Desse modo, quanto mais oportunidades forem dadas aos jovens que frequentam a escola, mais essas relações serão fortalecidas. Esse processo pode ser desencadeado pela arte, mas suas reverberações, como diz Cecília, vão além disso, pois mantêm o sujeito “em diálogo com o mundo”.

O retorno enriquecido à prática social também foi processual e se evidenciou em alguns momentos da pesquisa, como nas aulas de *Marketing* (disciplina obrigatória do currículo do curso de Administração), em que as jovens tiveram que fazer leituras de imagens de propagandas e se lembraram dos conhecimentos apropriados durante as oficinas de leitura de imagem de que participaram. Outro momento foi quando as alunas apresentaram o resultado

da pesquisa para os colegas e professores que não tiveram a oportunidade de vivenciar a pesquisa. Desse modo, elas trouxeram para a comunidade acadêmica a experiência vivida na pesquisa. O retorno à prática social mostrou-se enriquecido, sobretudo quando as jovens tiveram a oportunidade de fazer a síntese final do que vivenciaram durante a pesquisa conforme analisei no capítulo anterior.

Um ponto que sobressaiu nesse momento foi a ampliação do vocabulário das jovens. Percebi que elas se apropriaram da linguagem artística a ponto de usar de modo natural termos como “processo de criação”, “contexto”, “percepção”, “vivências” etc. Isso mostra a importância da mediação pedagógica, pois, pela via da interação, as jovens puderam incorporar aos seus repertórios conceitos que ainda não tinham sido apropriados.

Em síntese, a experiência vivenciada por meio da pesquisa me leva a pensar também que uma das possibilidades de se educar esteticamente os jovens que integram o Ensino Médio Integrado é proporcionar: intensas, diversificadas e contínuas leituras de imagens, que evidenciem os aspectos poéticos, formais e intertextuais (leitura lenta); uma aproximação ao universo do artista (conhecer suas obras originais e, se possível, conviver com o artista); e experimentações artísticas que recriem a técnica criada pelo artista.

Ao entrar em contato com o *universo do artista*, o jovem estaria recriando novas imagens, pensamentos, sensações que não seriam possíveis, se não fosse pela mediação do outro, que, nesse caso, é o contexto de produção da obra, as referências do artista, as imagens produzidas a partir de suas vivências e outras relações que a obra de arte pode fomentar. Esse encontro de diferentes sujeitos refere-se ao encontro do homem com o homem, mediados pelo objeto das intervenções humanas no mundo, como apontou Foerste (2012).

Quanto à *leitura lenta* proposta por Vigotski, é preciso estabelecer relações entre aspectos formais, contextuais e intertextuais indissociavelmente. Nessa leitura lenta, uma rede de diálogos pode ser estabelecida e, a partir dela, proporcionado o encontro com diferentes autores, como Pablo Neruda (no caso desta pesquisa), por exemplo. Assim, é possível pensar que, para que a leitura de uma obra seja realizada de modo ampliado, aprofundado e lento, além dos outros aspectos citados, deve ser observada a presença de outros textos (visuais, musicais, escritos etc.) na imagem analisada. Contudo, é fundamental compreender que cada leitor poderá estabelecer redes de ligações diferentes, o que significa dizer que não existe um só tipo de leitura, mas diferentes redes de diálogos que dependem dos repertórios dos sujeitos leitores. Portanto, considero que a *leitura lenta* deve integrar – além de momentos de análises formais, conceituais, históricas e intertextuais – períodos de suspensão, um tempo

*entreprisagens* que possibilite uma reflexão profunda e vagarosa. Significa perder-se na obra, ir e voltar. Não em um momento pontual, mais em vários momentos que integram um processo de convívios e de encontros com as obras de arte, um processo catártico (CHISTÉ, 2007).

Além do entendimento do *universo do artista*, da *leitura lenta*, das múltiplas possibilidades de diálogos entre a sua produção artística com outros textos e as experimentações artísticas, mais um fator pode colaborar com a Educação Estética dos jovens: propor assuntos relacionados com os interesses deles. Penso que a escola precisa se constituir como um espaço de debate, diálogo e de autoria. Muitas vezes os assuntos discutidos não são apreciados pelos alunos. Isso resulta, em alguns casos, numa desmotivação e num desinteresse em aprender.

Não adianta disponibilizar o mais interessante objeto artístico a uma pessoa, se ela não tiver, além de estímulo, a capacidade de compreender de todos os modos, sentir como outras capacidades humanas (inclusive o raciocínio) esse objeto. Caso isso não seja proposto, a pessoa será incapaz de se reconhecer no objeto artístico, ficará impossibilitada de estabelecer uma relação propriamente humana – sensível – com a obra de arte. Como diz Marx, os sentidos são historicamente constituídos. Eles se refinam e se humanizam a partir de um processo que é inerentemente social. No campo da educação, é possível pensar que esse processo pode acontecer na escola e precisa contar com diversificadas, intensas e sensíveis mediações.

Mas, como pode ocorrer se o Ensino Médio Integrado muitas vezes é voltado para a instrumentalização do jovem? Para que esse jovem se aproprie de sua essência omnilateral, ele precisa fazê-lo também de modo omnilateral. Nesse sentido, educar para a autocriação, ou seja, para a apropriação de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes, interiorizando-as para, a seguir, exteriorizá-las por meio de suas faculdades criativas.

Portanto, o trabalho educativo desenvolvido na escola necessita buscar o equilíbrio entre a capacidade de pensar e fazer. Deve formar sujeitos omnilaterais, que possam se inserir nas atividades sociais após terem sido elevados a certo grau de maturidade de criação intelectual e prática. A escola atual deve se apresentar como escola da cultura e trabalho, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática, complexa, ou seja, com estreita relação com a vida coletiva.



A partir do exposto, é possível presumir que, com a estrutura atual do Ensino Médio Integrado do Ifes, isso fica cada vez mais difícil, se não forem pensadas possibilidades de superação, por meio de políticas públicas e da reflexão do coletivo professores, do tipo de organização curricular pela via de matrizes. Uma sistematização que parta da integração dos conhecimentos na busca de proposições que acabem com a instrumentalização dos jovens e a sua preparação para o mercado de trabalho nos moldes tecnicistas. No plano pedagógico, esta proposta de articulação entre o ensino e o trabalho pressupõe a integração de todas as disciplinas, saturando-as, ao máximo, com as questões e desafios concretos suscitados pela atividade laborativa. Essa forma de integração tem por objetivo, no seu limite, quebrar os bloqueios artificiais que transformam cada uma das disciplinas em compartimentos específicos, obstaculizando a própria integração da ciência.

Cabe colocar, também, diante do que Hanna relatou quando afirmou que “[...] a experiência da escola não é suficiente para que a arte seja apreciada de maneira libertadora”, a necessidade de desenvolver outras ações que complementem/aprofundem as atividades realizadas em sala de aula, com a instituição e implementação de políticas e/ou projetos contínuos que ampliem, aprofundem e extrapolem as aulas de Arte. Um dos modos de se fazer isso pode ser pela via de projetos interdisciplinares. Projetos que tenham como participantes pessoas interessadas em aprofundar seus conhecimentos em outras áreas, com propostas que atendam aos interesses dos jovens por uma educação dos sentidos, para além de uma educação somente instrumentalizadora. No Ifes existe uma política que incentiva a criação de um programa cultural chamado *Núcleo de Arte e Cultura* (NAC) que pode ser aberto em todos os *campi*.

Diante dessa possibilidade, colaborei com a criação do NAC do *campus* Piúma. Nesse sentido, ampliei o convite a alguns professores para que elaborassem projetos que fomentassem o acesso à cultura (de modo geral) e ao lúdico (pela via de jogos que colaboram com o processo de ensino/aprendizagem) de modo integrador. Estão sendo implementados no *campus* alguns projetos como: Cine Ambiental (exibição de filmes que provocam a discussão de temáticas ambientais), a composição de dois conjuntos musicais (instrumental e *rock*), o projeto relacionado com o ensino da Química por meio de jogos e outro, ao desenho artístico. Com referência ao projeto de desenho artístico, propus um estudo interdisciplinar dos animais aquáticos e também procurei estabelecer um diálogo com o Núcleo de Estudos Ambientais.

Penso que, com essas ações, consegui (mesmo que minimamente) atingir o jovem que tem interesse pela área cultural e que, para além das atividades curriculares, queira engajar-se

em atividades prazerosas que integram um processo de Educação Estética. Cabe relatar que, além dos alunos que participam dos projetos, sempre que possível, planejamos outros momentos de apreciação artística, seja pela via de apresentações musicais, seja por intermédio de exposições de desenhos artísticos. Assim, contemplamos os alunos que não integram projetos ligados à arte, mas que podem se constituir como apreciadores dos eventos que produzimos e, por conseguinte, passar a se interessar pelas manifestações artísticas e suas relações com outras áreas de conhecimento.

Enfim, considero que propor, de modo intenso e sistematizado, leituras de obras de arte, exhibir bons filmes, ouvir músicas que apresentem várias culturas, assistir a espetáculos de teatro e dança diversos, assim como *shows* de música de gêneros significativos; falar de si, de suas roupas; de suas casas, dos objetos circundantes, da cultura familiar e regional; observar a natureza e seus fenômenos sejam modos de ampliar o repertório estético dos jovens e, por conseguinte, contribuir com a Educação Estética deles. Isso porque, é com nosso repertório cultural que sentimos e significamos o mundo, fazemos a leitura do que nos rodeia e nos acontece (LEITE, 1998, 2005). Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as coisas do mundo, maior a possibilidade de sentir e ampliar nossa capacidade de sentir e dar sentido ao que sentimos. Como diz Vigotski (2009), a imaginação se alimenta e se realimenta de materiais tomados/apropriados da experiência vivida por nós. Quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material disponível para a imaginação.

Assim, é possível pensar em uma Educação Estética como um modo especial de formação dos sentimentos e dos gostos que possibilite o princípio criador em todas as atividades humanas e contribua com a formação de identidades, subjetividades e alteridades. Que busque ampliar o olhar do jovem sobre o mundo, a natureza e a cultura, que diversifique e enriqueça suas vivências sensíveis – estéticas. Uma Educação Estética que possa estimular outras necessidades e interesses, que promova outras buscas no sentido de transformação daquilo que é oferecido pelas mídias, por exemplo, por meio do estranhamento e da inversão do olhar que permita e que busque intensamente a ação criadora.

Todas essas ações são formas de estabelecer relações da Educação com a arte. São possibilidades de se contribuir com a Educação Estética. Isso implica provocar momentos intensos de encontro e convívio com a arte. Esse processo é reiterativo. São idas e vindas por diferentes espaços, dando continuidade a um ciclo de vivências estéticas que participam da formação sensível e crítica do jovem, uma Educação Estética que propõe resistir à alienação e

contribuir com a luta por melhores condições para que todos os indivíduos se desenvolvam à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do ensino médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2009, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT09-6422--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BENFATTI, Xênia Diógenes. **O currículo integrado do ensino médio integrado: da intenção à realização**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso em: 10 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CBE nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. 2004. Disponível em: <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso em: 10 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso: em 10 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso: em 10 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CBE nº 11/2012**. Aplicação das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. 2012. Disponível em: <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso: em 10 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. 2012. Disponível em: <[www.mec.org.br](http://www.mec.org.br)>. Acesso em: 10 jun. 2012.
- BRASIL/Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Técnico. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino técnico: documento-base**. Brasília: 2007.

CALIMAN, Sérgio Ruyber. **Arte conceitual no ensino médio**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CARDOZO, Maria José Pires Barros Cardozo. Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. 2012. Tese (Tese de Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

CERQUEIRA, Fabíola dos Santos. **Juventude, violência simbólica e corpo**: desvelando relações de poder no cotidiano escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CHISTÉ, Priscila de Souza; SABINO, Érika; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Na ciranda da arte capixaba**: leitura de imagens, diálogo e brincadeiras. Vitória: GM Gráfica/Facitec/Ufes, 2008.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **O processo catártico no ensino da arte**: uma parceria entre escola e espaço expositivo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, Wilson Carlos Rangel Coutinho. **Neoliberalismo, política educacional e politecnia**: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVANÇO, Sandra Regina. **A implantação do Ensino Médio integrado no Estado no Paraná**: a difícil superação da cultura da dualidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

DAYREL, Juarez. **A música entra em cena**: o funk e o rap na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

DELCONTI, Wesley. **A banalização cultural estética e formação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. **Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”**. São Paulo: Papirus, 2003.

DE PAULA, Paulo. Jornal A Tribuna, 7 de dezembro de 1978. Muralistas capixabas – Raphael Samú.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ENGUITA, M. F. **A ideologia em Marx e a crítica a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1944.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa Toledo; FUZARI, Maria Felisminda de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação. In: FICHTNER, Bernd et al. (Org.). **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 165-177.

FRANCO, M. C. O trabalho como princípio educativo: uma concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: BRASIL. **Politecnia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Ana Maria. Os jovens e os labirintos da educação profissional: trilhas incertas num mundo em transição. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4563--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

FREITAS, Verlaine. A estética narcisista da sociedade de consumo. **Revista Educação e Filosofia**, Universidade Federal de Uberlândia, v. 17, n. 34, jul./dez. 2003. Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e Programa de Pós-Graduação em Educação.

FREITAS, Ana Maria. Os jovens e os labirintos da educação profissional: trilhas incertas num mundo em transição. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4563--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

FREITAS, Verlaine. A estética narcisista da sociedade de consumo. **Revista Educação e Filosofia**, Universidade Federal de Uberlândia, v. 17, n. 34, jul./dez. 2003. Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e Programa de Pós-Graduação em Educação.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, Alessandro da Silva. **Trajetórias de vida e projeto de futuro de jovens de classes populares**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IABELBERG, Rosa; ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de arte**. São Paulo: Editora Thompson, 2006.

ISSE, Rosemeri. **Educação estética: uma ponte entre Schiller e Habermas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KESTLER, Izabela Maria Furtado. Friedrich Schiller e a fundação do cânone da modernidade. Forum Deustch - **Revista Brasileira de Estudos Germanísticos**, v. 10, p. 88-125, 2006.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

\_\_\_\_\_. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSHINO, Ila Leão Ayres. **Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

KUENDER, A. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1995.

LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal. **Educação escolar e constituição da consciência**: um estudo com adolescentes a partir da psicologia Histórico-cultural. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEITE, Maria Isabel. Desenho infantil: questões práticas e polêmicas. In: LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia (Org.). **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. São Paulo: Papyrus, 2005.

LEONTIEV, Dmitry. Funções da arte e da educação artística. In: FRÓES, João Pedro (coord.). **Educação estética e artística**: abordagens interdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, Políticas e Educação no Brasil. In: Carlos Lucena (Org.). **Capitalismo, estado e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento do tempo socialmente necessário para a formação profissional**: do modelo correlacional-assistencialista das escolas de aprendizes artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFETs. Vitória: Ed. Autor, 2010.

LOUREIRO, Robson. **Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge**: educação, história e estética. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politécnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARGULIS, Mario (Ed.). **La juventud es mas que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte**. São Paulo: Global editora, 1986.

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

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana



Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 147-167.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. As semioses pictóricas. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Harker Editores, 2004. p. 97-112.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PEDROSO, Andréia Zinetti Pedroso. **A formação estética**: fundamentação filosófica e ensino. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PEREIRA, Ulisséia Ávila; FRANÇA, Magna. Políticas de educação profissional e de ensino médio no CEFETRN (1998-2008). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2011, Natal. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-1111%20int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIRES, Luciene Lima de Assis. A formação do trabalhador em instituições tecnológicas: diferentes propostas de um mesmo caminho. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3500--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMOS, Marise. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **A concepção do Ensino Médio integrado**. Debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2012.

REBOUÇAS, Moema. **O discurso modernista da pintura**. Lorena: Fatea, 2003.

REIS, Ronaldo Rosas. Trabalho improdutivo e ideologia estética: as relações sociais de produção de arte e a formação estético cultural no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt09.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. A abelha, o arquiteto e a escola: das relações de produção artística e do ensino da Arte no pós-modernismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2168--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

REIS, Ronaldo Rosas. Do cérebro para os olhos trabalho de arte, classe e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4225--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói, RJ: Eduff, 1998.

ROSETTI JÚNIOR, Hélio. **A escola dos meninos operários**. A Gazeta, Vitória, ES, 20 ago. 1996. Caderno 2.

SAMÚ, Raphael. 2011. Entrevista concedida a Priscila de Souza Chisté, Vila Velha, 4-10-2011.

\_\_\_\_\_. 2012. Entrevista concedida a Priscila de Souza Chisté, Vila Velha, 21-07-2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Estética de Platão a Peirce**. São Paulo: Experimento, 1994.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: VEIGA, Cynthia et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

SANTOS, Vera Lucia dos. **Políticas do Governo Federal para o ensino profissionalizante no Espírito Santo**: a transformação da Etfes em Cefetes e as mudanças de atendimento ao jovem e adulto. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

SCHILLER, Friedrich. Educação estética do homem. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. S. **Leitura de imagens**: um desafio a educação contemporânea. Vitória: Edufes, 2004.

SNYDERS, George. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 2.

\_\_\_\_\_. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Juventude: Crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2009b. p. 96-104.

SUETH, José Candido Rifan et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: a Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal**. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TROJAN, Rozeli Meri. (Pós)-modernismo, trabalho e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007, Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3018--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3018--Int.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **História Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1987.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996, v. 4.

\_\_\_\_\_. **Criação e imaginação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DOS JOVENS

	1) O que é ser jovem?	2) O que é importante para o jovem?	3) O que você mais gosta de fazer na escola?	4) O que você mais gosta de fazer com os amigos?	5) Quais são os assuntos que você discute com os amigos?	6) O que você mais gosta de fazer em casa?
Larissa	Ser jovem é ser livre	Aparência, relações sociais, diversão	Conversar com meus amigos	Conversar, sair, ir a festas	Fofocas, assuntos pessoais, novidades, notícias	Assistir à televisão, ficar no facebook e ler algum livro
Cecília	Ser jovem é poder se expressar, experimentar e se questionar. É ter dúvidas, incertezas e ao mesmo tempo saber o quer. É pensar no futuro sem sequer saber o dia de amanhã, mas com a responsabilidade e com a consciência de lutar por um futuro melhor.	É poder realizar seus sonhos e desejos. É poder ser reconhecido pelo seu trabalho, pelo seu caráter e pelas suas ações.	Assistir às aulas que gosto, ou seja, dos assuntos que acho interessantes e que despertam em mim uma curiosidade, uma vontade de conhecer, como Artes, História, Geografia, Biologia e Literatura. Gosto também de encontrar e conversar com meus amigos, professores e com pessoas que gosto. Além de participar de eventos extracurriculares, tais como gincanas, eventos esportivos, grupos de estudo, de fotografia etc.	Ir ao cinema, sair juntos pela cidade, conversar, ir a festas, ir à praia, ou seja, estar junto.	Escola, festas, livros, filmes, pessoas, compras, roupas, faculdades, desejos, cursos, família, viagens, planos, coisas engraçadas, histórias sobre outras pessoas, futuro, planos etc.	Assistir a filmes, ler, praticar esportes, ir na piscina, utilizar o computador, descansar, conversar com meus pais e irmãos, jogar, fotografar ambientes e seres. Porém, além disso, fazemos coisas que não gostamos tanto, como arrumar a casa, fazer refeições etc.
Hanna	Ser jovem, para mim, é ter a possibilidade de aproveitar a vida e, ao mesmo tempo, planejar o seu futuro. Ser jovem não é apenas fazer tudo aquilo que você quer fazer, é também ter a consciência de que você vai ter uma vida depois da juventude e ter o bom senso de realizar ações benéficas para o futuro.	O jovem se importa com todas as coisas e os sonhos que ele deseja realizar, em todos os ramos da sua vida. O jovem quer fazer coisas acontecerem, quer viver coisas. Porém, também acredito que o jovem se importa muito com o futuro, mas não a ponto de perder o presente.	Adoro as aulas que falam de coisas pelas quais me interessam, como Biologia, Geografia, Artes, Português. Matérias como Matemática, Física e Química não me agradam nem me interessam. Adoro conversar com meus amigos, com os professores. E gosto muito de ler alguns livros na biblioteca.	Ir ao cinema, sair para conversar, visitar lugares, ir à praia, dormir na casa de alguém, entre muitos outros entretenimentos.	Durante o ano letivo, conversamos bastante sobre a escola e os estudos, porém conversamos muito sobre livros, filmes, pessoas, compras, roupas, faculdades, desejos, cursos, família, viagens, planos, coisas engraçadas, além de muitos outros assuntos.	Em casa eu leio muito, assisto a filmes, jogo alguns jogos, vou no computador, navego na internet, tomo banho de piscina, converso com meus pais, meus irmãos, ajudo minha mãe na casa, e outros.
Amélia	Acho que “O que é ser jovem” é de fato um termo extremamente relativo, porém, se fosse dizer a primeira coisa que me vem à mente, assim que penso neste termo, jovem	Acredito que, na realidade em que eu vivo, o jovem se preocupa em uma forma de se tornar instável, independente, se autoafirmar e	Acho que o que mais me entretém são as aulas de atendimento, são as mais produtivas e as que mais discutimos abertamente muitas das vezes não se prendendo	Ver filmes, seja no cinemas, nos reunindo na casa de um de nós, ver DVDs musicais ou narrativas.	No geral, música, os estilos novos antigos, filmes e também livros com gêneros favoritos em comum.	Ler e descansar, quando estou em casa é o tempo que tenho pra organizar compromissos e descansar minha mente.

	<p>é um estado de espírito, é uma atitude, uma forma de pensar, uma forma de agir. Às vezes diretamente ligado à imaturidade pela falta de vivências, pelo sentimento de liberdade por descobrir o que é o mundo, pela inconstância do chamado “viver o momento”. Mas também marcado pela responsabilidade de ter uma sociedade que o vê como “futuro da humanidade” busca onde se encaixar e novas experiências para vivenciar.</p>	conhecer o que há de novo.	a um assunto específico, abrangendo todas as áreas do conhecimento.			
Venita	<p>Para mim, ser jovem é ter a mente aberta, é ser alegre, feliz, amigo e de bem com a vida.</p>	Ser ouvido.	<p>Aprender coisas como: novas experiências, aprender a conviver em grupo, obter conhecimentos sobre aquilo que gosto ou aquilo que preciso para minha futura carreira profissional, a aprender a respeitar o gosto e a opinião dos outros, enfim gosto de estudar e aprender com meus professores e colegas de classe.</p>	<p>Conversar, brincar, contar piadas, sair, rir, enfim, me divertir com eles, não importa fazendo o que, seja sair pra algum lugar ou, simplesmente fazer um trabalho de escola.</p>	<p>Diversos temas apenas dependem de que amigos estão conversando comigo, pois nem todos são iguais, como por exemplo: Quando estou com um amigo que gosta de música, discutimos sobre os diversos gêneros musicais, cantores, compositores, instrumentos e etc. Outro caso é quando estou com amigos que gostam de desenhar (a maioria deles) ver animes (desenho animado japonês), que gostam de ler mangá ou outros tipos de livro, quando é esse o caso converso sobre esses temas, e assim por diante.</p>	<p>Principalmente ler, que é meu passatempo preferido, depois vem desenhar, mexer no computador, ajudar meus pais, conversar e ver TV.</p>
Maíra	<p>Na minha concepção, ser jovem é sentir-se jovem.</p>	É importante ter acesso à cultura, educação, lazer, saúde, ser	<p>Estudo em dois horários. Na escola em que estudo no turno</p>	<p>Andar pela orla da praia, assistir a filmes, brincar com jogos de</p>	<p>Geralmente, com alguns, assuntos escolares. Com</p>	<p>Na minha concepção, ser jovem é sentir-se jovem.</p>

	Independente de idade ou outros conceitos preestabelecidos, o ser jovem pode ser um agente transformador do presente, alguém que, voluntariamente ou não, se envolve em cenas culturais, revolucionárias.	instigado a pensar, não ser “presenteado” com predefinições, ter esclarecimento em áreas diversas que são deixadas para trás...	matutino, gosto de escrever poemas, desenhar, aproveitar as aulas ao máximo e conversar. Já no turno noturno, além de gostar de assistir as aulas, gosto de andar pela escola e, vez ou outra, escrever poemas.	tabuleiro, dançar, rir...	outros, política, educação, música, cinema, literatura, fotografia etc.	Independente de idade ou outros conceitos preestabelecidos, o ser jovem pode ser um agente transformador do presente, alguém que, voluntariamente ou não, se envolve em cenas culturais, revolucionárias. ..
Márbia	Ser jovem é viver num mundo indeciso onde temos que decidir nossos futuros. É compartilhar e correr atrás dos nossos sonhos, é lutar por liberdade de expressão, independência e lutar para conquistar voto de confiança e responsabilidade. É lutar para conseguir nossos direitos. É criar nossos próprios mundos para termos a sensação de aceitação enquanto a maior parte da população não quer nos aceitar.	É importante ter atenção de alguém e companhia. Não se sentir sozinho nas decisões difíceis que devemos tomar. É ter apoio de alguém que admiramos.	Ouvir e debater opiniões. Discutir ideias. Formar argumentos. Construir conhecimento e novas ideologias.	Conversar, sair, reunir para fazer algo legal.	Todos os assuntos em gerais. Seja sobre a escola, sobre o futuro, vestibular, faculdade, família, música, problemas. Todos os tipos de assunto.	Gosto de ouvir música, ver séries, ficar em redes sociais, conversar com a minha família.

	7) Quais são suas músicas favoritas?	8) Quais são os seus filmes favoritos?	9) Seus programas de televisão mais e menos preferidos?	10) Como é a sua relação com a mídia?	11) Quais são suas imagens prediletas (pode ser fotografia, desenho, pintura grafite etc.)?
Larissa	Músicas eletrônicas	A Origem, Avatar, Jogos Vorazes, Menina de Ouro etc	Mais preferidos: <i>Criminal Minds, The Big Bang Theory, The Walking Dead</i> etc Menos preferidos: <i>Novelas e Ídolos</i>	Saudável	Imagens do <i>tumblr</i> (blog)
Cecília	Na verdade sou bem eclética, gosto de MPB, sertanejo, pop, <i>indie rock</i> , rock brasileiro etc. Mas, no geral, eu acabo me identificando com as músicas e o som de alguns artistas, independente da categoria ou estilo a que ele pertence.	Gosto muito de comédia, romance, drama de superação, aventura, fantasia, documentários, suspense, ação etc.	Gosto de novelas, séries, minisséries, programas de cunho informativo, noticiários e uma boa comédia.	Em geral, a relação é boa, porém às vezes acontece de não concordar e também devemos sempre ter um cunho crítico para não virar um escravo da mídia.	Adoro tudo que possa expressar uma opinião ou situação, como a fotografia bem tirada, o desenho, a pintura e o grafite que tem uma questão social muito especial envolvida.
Hanna	Na minha opinião, sou bem eclética, gosto de sertanejo, <i>indie, pop, MPB, rock</i> brasileiro e	Gosto muito de comédia, romance, drama de superação,	Adoro novelas, minisséries, séries e programas de cunho informativo	Em geral tenho uma boa relação, porém sempre desconfio por	Adoro o cunho social do grafite e por ser bonito também. Fotografia e pintura são ramos que

	alguns internacionais, entre outros.	aventura, fantasia, documentários.	e de auditório, como o Programa do Jô, Encontro, Fantástico, jornais, entre outros. Não gosto de programas de comédia forçada, como Zorra Total, Pânico na TV, Legendários, entre outros	saber que a mídia muitas vezes força as notícias a parecerem mais do que são.	adora também.
Amélia	Não tenho músicas favoritas, mas escolhendo bandas que mais gosto de ouvir, acredito que REM, The doors, Foo Fighters, Strokes, The Kooks, U2, Band of Horses, Keane. Indie num geral.	Os últimos que vi que me lembro de ter gostado foram “Caféina” e “Código de Conduta”	Acho que dos que mais gosto, séries como “Dexter”, “The Big Bang Theory” e “The Games of Thrones”. Não tenho nenhum em particular que tenha repulsa, porém novelas em um geral não me atraem.	Não respondeu.	Uma arte do <i>Mcbess</i> , uma menina sentada em um aparente teatro vendo uma peça, só que eu vejo essa figura como uma garota vendo o restante do mundo se desdobrar por um objetivo, trabalhar, dançar, cozinhar, estudar... Como se ela estivesse calma enquanto vê o ser humano fazendo loucuras pra conseguir o que quer.
Venita	É meio difícil responder a essa pergunta, pois sou do tipo mais visual. Não ouço muito músicas, logo não tenho aquela preferida, da qual gosto muito. Depende da letra, do ritmo, ou do que estou sentindo no dia. Gosto muito de músicas gregorianas, meditação e, de vez em quando, ouço <i>rock</i> , <i>emcore</i> e raramente alguns MPBs. Gosto da banda Paramore da cantora Colbie Caillat, do grupo Enya etc.	Tenho vários! Para mim é a pergunta mais difícil de responder até agora. Generalizando, gosto de filmes de ficção científica, ficção, comédia, romance e de animações. Também gosto de filmes baseados em livros que gosto, apenas quando é bom. Por exemplo, o filme: Viagem ao centro da terra (Júlio Verne), A tempestade (versão do teatro de Shakespeare), Percy Jackson (Rick Riordan), a animação baseada na história de Dom Quixote (Miguel De Cervantes) e outros...	Mais: Programas que posso aprender algo ou que seja divertido. Menos: Programas vulgares e sem nenhuma base construtiva.	Aberta. Tenho acesso à internet, TVs etc.	Eu amo qualquer desses tipos de imagens, mais a que realmente gosto e faço é o desenho. Também gosto muito de pintura, apesar de não ter muita prática prefiro a de quadros ou telas que acho que fica mais bonito e atraente. Não gosto muito de pintar com lápis de cor. Gosto de fotografia, acho muitas bonitas assim como o grafite, mas infelizmente não sei fazer. A sequência seria: A. Desenho B. Pintura em telas ou em ruas etc. C. Fotografia D. Grafite
Maíra	Sinhá – Chico Buarque, Gaucho – Dave Matthews Band, Maria De Verdade – Marisa Monte, Tipo Um Baião – Chico Buarque, Ah, se eu soubesse – Chico Buarque, Primavera – Ludovico Einaudi, La Noyèe – Yann Tiersen, Dois Cafés – Tulipa Ruiz e Lulu Santos, A Primeira Semana – O Teatro Mágico, Casa pré-fabricada – Los Hermanos, Hurricane –	O Fabuloso Destino de Amélie Poulain, Os Contos Proibidos do Marquês de Sade, A Queda – As Últimas Horas de Hitler, Olga, Cisne Negro, O Leitor, O Palhaço, O Homem do Futuro, Meu Nome Não é Johnny, O Auto da Compadecida	Não assisto à TV regularmente há um bom tempo...	Quase não assisto a mídias televisivas, nem ouço rádio... Geralmente busco informações, atrações etc na internet... Ou em livros.	Gosto de ver muros com grafites, citações e pichações interessantes, intervenções urbanas feitas em postes... Também busco gosto de ver fotografias históricas, com filtros antigos, como os da Polaroid... Não consigo definir nomes e autores.



	Bob Dylan, Visions Of Johanna – Bob Dylan, Surfando Karmas e DNA – Engenheiros do Hawaii, Tem Que Acontecer – Sérgio Sampaio, Você me Bagunça – O Teatro Mágico.				
Márbia	Sou eclética. Mas “minha praia” é Legião Urbana.	Adoro filmes do gênero drama. Não lembro de nomes agora.	Não assisto muito à televisão. Assisto mais séries no computador. Quando ligo a televisão, é mais pra ver o típico futebol de domingo, ou pra passar o tempo vendo filmes, canais de música ou documentários. Não tenho programas menos preferidos.	Acho a mídia um modo de alienar a população, divulgar o que está se passando, os principais assuntos. Um incentivo que a mídia propõe é a informação. Nos deixa atualizados desde o que está acontecendo na nossa cidade até o que está se passando no mundo inteiro.	Propagandas. Adoro analisar anúncios publicitários. Adoro criatividade.

	<b>12) O que na sua vida tem mais importância?</b>	<b>13) O que você considera desnecessário?</b>	<b>14) O que poderia ser melhor na escola?</b>	<b>15) O que é bom na escola?</b>	<b>16) Quais são os assuntos que você gosta de discutir na escola?</b>
Larissa	Amizades e família	Falsidade	Não ter provas	O conhecimento	Noticias recentes
Cecília	Família, amigos, estudos, trabalho, Deus, responsabilidade, caráter, amor e honestidade.	Acho desnecessário o jeito como algumas pessoas dão valor à coisas fúteis, são ignorantes, mal educadas e que sempre querem passar por cima do outro.	O método avaliativo, embora eu saiba que não há muitas opções melhores do que o sistema atual. E o modo como os alunos interagem e participam com a escola e suas decisões (a voz dos alunos na instituição). A comunicação entre professor e instituição e aluno, muitas vezes somos os últimos a saber de algo e vamos perguntar aos professores e eles não sabem e aí o pedagógico fica surpreso ao saber que eles não sabem.	O ensino, os professores bem qualificados, os eventos, as bolsas de estudo, monitorias etc.	Futuro, faculdades, cursos, profissões, livros, matérias que gosto etc.
Hanna	Família, honestidade, amor, amigos, estudos e trabalho.	Acho desnecessário o jeito como algumas pessoas dão valor a coisas fúteis, como pessoas que só se importam com aparência, academia, dinheiro, fama, popularidade.	O método avaliativo, embora eu saiba que não há muitas opções melhores do que o sistema atual. E o modo como os alunos interagem e participam com a escola e suas decisões.	O nível de ensino, os professores qualificados, as bolsas e monitorias são ótimas como incentivo ao aluno, os eventos, que oferecem um tipo de aula diferenciada, entre outros.	Carreiras, profissões, matérias que eu gosto, faculdades, futuro, livros recomendados pelos professores.

Amélia	Acho que a minha relação com Deus. Se for pra parar pra pensar, Ele é o único que nunca abandona.	Qualquer tipo de conversação cujo o foco é a vida alheia não passa de atitudes vazias.	A dinamização das aulas, ambientes onde os alunos se sentem mais livres pra discutir, saindo do padrão para um mundo com imagens e sons que geram discussões produtivas.	A oportunidade de conhecer pessoas novas, acredito que mais só que só o Português e a Matemática, lidar com seres humanos diferentes traz grande conhecimento.	Acho que todos ligados à sociedade, tentar compreender o ser humano nas suas relações sempre traz respostas ao que muitas das vezes não sabemos que procuramos.
Venita	A amizade, o companheirismo e o respeito.	O preconceito, a violência e o desrespeito das pessoas perante as outras. Não apenas pela aparência, mais também pelas crenças.	A convivência e o relacionamento de ALUNOS com ALUNOS.	O diálogo entre professores e alunos, as aulas, a estrutura etc. É uma boa escola.	Depende com quem discuto, geralmente discuto sobre política e sobre o que anda acontecendo no mundo.
Maíra	Minha família, meus amigos e estudos.	Certas preocupações, incômodos e medos.	Na que estudo, no turno matutino, alguns professores poderiam ser melhores, o prédio em que estudamos poderia ser melhor, o material didático... Já na que estudo no turno noturno, a localização poderia ser melhor, o prédio ser melhor, a falta de material didático e a ausência de certos laboratórios poderiam não existir...	As diferentes formas de aprendizado que adquiri e adquire, as pessoas que conheci e certos professores.	Pela manhã: História do Brasil, Segunda Guerra Mundial e Modernismo. À noite: gosto de absorver debates gerados, às vezes, nas aulas de Marketing. Geralmente não falo muito nestes debates, mas gosto de observar até onde eles – os debates – vão.
Márbia	A minha família.	Acho desnecessário nós, jovens, virarmos robôs nos últimos anos de Ensino Médio. Somos obrigados a saber tudo para fazer um exame para tentar ingressar numa faculdade. Ficamos sobre pressão. Muitas vezes nosso psicológico acaba sofrendo demais, e nossa mente fica muito sobrecarregada.	Poderia ser melhor o método de ensino de alguns professores. A disposição de alguns para dar aula e a pontualidade. A preocupação de que estão formando o futuro do País. Não apenas que estão exercendo o trabalho deles. Poderia melhorar a organização principalmente. Muitas vezes somos avisados sobre eventos, e outros tipos de acontecimentos em cima da hora. E perdemos a oportunidade.	É bom conhecer novas pessoas, é bom o sentimento de enturmar e formar novas amizades que podemos levar para a vida toda.	Assuntos gerais. Sobre o mundo, ideologias e afins.

	17) O que é arte?	18) O que é estética?	19) O que a Estética tem a ver com o mundo atual?	20) Como você vê o mundo?
Larissa	A arte é uma ideia concretizada do homem	É a aparência física das coisas	Padrões de beleza	Com perspectivas jovens e idealismos revolucionários
Cecília	Arte é tudo aquilo que por meio dela a pessoa pode se expressar como ela quiser. A arte deve partir da pessoa, dos seus sentimentos, da sua vida. A arte, normalmente, desconstrói tudo aquilo que já foi visto, e constrói algo novo.	A estética tem a ver com a os sentidos de cada um, tem a ver com a percepção da beleza, tem a ver com o que é belo e o que é feio, tem a ver com os sentimentos de cada um e que, por causa desses sentimentos, uma pessoa pode julgar uma obra feio, enquanto outra pode achar aquilo uma verdadeira obra de Arte.	A influência da estética está no fato de que temos, atualmente, muitos estilos de arte e muitos estilos de obras, por isso, as mais diferentes opiniões aparecem para cada tipo de arte. E tem a ver também com tudo o que está acontecendo, pois a arte hoje se tornou um dos maiores meios de criticar a sociedade, e isso causa muito espanto ainda em algumas pessoas, levando as pessoas a julgarem o que é feio e o que é belo.	Eu vejo o mundo como uma grande interação entre a natureza e o que é humano. O que as mais diferentes pessoas pensam por todo mundo, com suas diferenças, crenças, realidades e pensamentos. Pessoas ruins, pessoas boas, pessoas como eu. O mundo possui várias faces, a do conhecimento, da ignorância, da miséria, do consumo, da destruição, da preservação, da vida, da morte, da justiça, da crueldade e da solidariedade.
Hanna	Arte é tudo aquilo que por meio dela a pessoa pode se expressar como ela quiser. A arte deve partir da pessoa, dos seus sentimentos, da sua vida. A arte, normalmente, desconstrói tudo aquilo que já foi visto, e constrói algo novo.	A estética tem a ver com a os sentidos de cada um, tem a ver com a percepção da beleza, tem a ver com o que é belo e o que é feio, tem a ver com os sentimentos de cada um e que, por causa desses sentimentos, uma pessoa pode julgar uma obra feio, enquanto outra pode achar aquilo uma verdadeira obra de Arte.	A influência da estética está no fato de que temos, atualmente, muitos estilos de arte e muitos estilos de obras, por isso, as mais diferentes opiniões aparecem para cada tipo de arte. E tem a ver também com tudo o que está acontecendo, pois a arte hoje se tornou um dos maiores meios de criticar a sociedade, e isso causa muito espanto ainda em algumas pessoas, levando as pessoas a julgarem o que é feio e o que é belo.	Quando eu penso no mundo, eu penso em pessoas, mas não só pessoas, eu penso em tudo aquilo que habita esse planeta. Eu penso que existem pessoas iguais a mim, e pessoas totalmente diferentes de mim e é assim que é o mundo. Eu vejo o mundo com pessoas.
Amélia	É trazer à tona uma emoção, um sentimento, uma experiência usando alguma técnica, desenhos, pinturas, fotografias, músicas, danças...	Uma área que lida com o considerado “belo”, uma conceituação do que é considerado feito através de padrões.	O mundo está cada vez mais voltado para a padronização da beleza, há uma forma de se vestir, de agir, gostos e tendências a seguir que, em sua maioria, são impostos pela mídia e, através da mesma, impõe à sociedade uma visão.	Acho que é um lugar pra se usar de “tela” para o que se pretende desenvolver. As pessoas têm o hábito de dizer que a violência e a falta de oportunidades tornam a vida difícil, e às vezes até sofrida, não que de fato problemas sociais não gerem dificuldades, mas acredito que parte de cada um a forma de olhar para o mundo, saber aproveitar o que ele tem de melhor a oferecer. Meu maior exemplo disso é ver uma criança se divertindo com uma bola de meia tanto quanto uma que brinca com uma de futebol. A diferença não está no brinquedo ou nas condições de cada criança para possuir o

				objeto, e sim na forma como cada uma vê ali uma oportunidade de diversão.
Venita	Para mim, arte é a forma de se expressar, é a forma de dizer para o outro o que você admira, gosta e acha belo, aquilo que te inspira e realiza, que te completa. Podem ser em vários meios, nos desenhos, fotografias, músicas, desenhos, filmes etc. A arte é a busca de retratar o belo das coisas e fazer com que o autor e observador pense e reflita por uma nova visão.	estética para mim é como se fosse a "beleza" da pessoa, a sua aparência.	Hoje em dia o mundo não se preocupa com as coisas realmente necessárias; se preocupa apenas com coisas fúteis e que são inúteis em vários aspectos. Um por exemplo é a estética. A pessoa pode, sim, se cuidar, ter uma aparência boa, se preocupar com a saúde, mas com o que é realmente necessário, não trocar o essencial pelo desprezível.	Vejo um mundo superficial em que os valores que são essenciais na vida estão sendo postos de lado por coisas fúteis, desprezíveis. Pessoas que não se respeitam, não se ajudam, não fazem pelo outro aquilo que é o certo. Agem por interesse. Mas não é o caso de todas as pessoas, ainda há pessoas muito boas no mundo.
Máira	É uma forma de manifestação e expressão sentimental que é emitida de dentro de um Ser para fora, seja qual for a maneira que ele encontra para tal.	É o que é externo, palpável, visto, admirável ou não...	O mundo atual se apegua à estética como se ela fosse a base da existência humana, criando padrões estéticos que correspondem a uma minoria, gerando assim certos preconceitos e (pré)conceitos.	Isso é variável. Às vezes vejo o mundo do jeito que eu queria que fosse, outras do jeito que ele realmente é. No geral, o vejo como se fosse a soma de particularidades ocultas. Um mundo que precisa mudar, manter, aprender, renovar, apreciar, amar...
Márbia	É expressar nossos sentimentos, nossos ideais, nossos pensamentos pelo nosso fazer. É evoluir, é demonstrar nossos conhecimentos, compartilhar, ouvir, dançar.	É o julgamento do belo na arte, nos ideais, nas ciências, na filosofia...	Muitos passam a confundir a estética como um ideal. Como um perfil que todos devem seguir. E como todos devem ser. Quem não seguir o padrão está excluído da sociedade. Infelizmente.	Muitos veem o mundo de forma superficial. Outros passam a ver de uma maneira global. Eu prefiro enxergar os detalhes. Prefiro visualizar tudo o que se passa, formar minhas opiniões, e argumentar sobre tudo o que está se passando. Tanto sobre os pontos positivos quanto os negativos. O mundo não é apenas onde estamos inseridos, é uma parte de nós.

## APÊNDICE B – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Professores	O Decreto 5.154/2004, incorporado a LDB pela Lei 11.741/2008, reapresenta sob nova perspectiva a aproximação entre a formação técnica e propedêutica. Como você avalia a prática no <i>campus</i> em que você atua dessa medida?	A Estética é parte da formação intelectual humana e remete à elaboração de conhecimentos através dos sentidos, à percepção totalizante. Qual o lugar que a Educação Estética ocupa na estrutura curricular do Ifes, na sua avaliação?	Quais as condições estruturais (salas de aula, materiais, equipamentos, carga horária) oferecidas pelo Ifes para o desenvolvimento da Educação Estética?	Quais ações o <i>campus</i> em que você atua desenvolve na perspectiva de contribuir com a Educação Estética dos jovens inseridos no Ensino Médio Integrado?
Ricardo Ramos Costa Professor de Arte do <i>campus</i> Linhares. Professor de música da Oficina de Música do <i>campus</i> Vitória. Doutor em Literatura Comparada (UERJ). Um ano de atuação como professor do Ifes.	No <i>campus</i> em que atuo, o ensino integrado não é efetivamente “integrado” como a legislação determina. As disciplinas de núcleo comum (incluimos aí a disciplina de Artes) são um paradigma distinto aos conteúdos de formação técnica. Não que considere um campo ou outro mais importante (todos são, levando-se em conta os objetivos da Educação Profissional), mas, dentro da história da própria Educação Profissional em nosso Estado, as “matérias” técnicas têm especial destaque na composição dos currículos praticados. A consequência disto é o surgimento de fronteiras, às vezes bem visíveis, outras vezes invisíveis, entre os campos de conhecimento que deveriam dialogar entre si.	Embora em todos os discursos gestores e educadores defendam a importância da arte na formação de nossos jovens, na prática isso não ocorre. A Educação Estética não é privilégio do ensino de arte (porém esta disciplina tem os conteúdos, as metodologias, as estratégias mais significativas para se propor uma Educação Estética), outras disciplinas também podem desenvolver este tipo de formação. Porém a Educação Estética não tem ganhado espaço na estrutura curricular, ficando relegada, isolada nas aulas de artes e, arrisco dizer, nas aulas de língua portuguesa. A Educação Estética tem pouca importância na estrutura curricular do Ifes.	Considero boas as condições físicas do Ifes Linhares: salas de aula, equipamentos, espaço físico em si. Contudo, como disse, a Educação Estética (a meu ver), fica muito restrita às aulas de artes, que tem uma carga horária reduzida e restrita a apenas uma série do Ensino Médio. Também não temos material didático específico de arte (como livros). A nossa biblioteca não tem nada significativo que possa ser usado como recurso.	Sou docente no Ifes há apenas um ano (na unidade de Linhares), sinto que estamos abrindo um caminho que até pouco tempo não existia, pois poucas escolas do Ifes têm professores de Artes. Este ano (2013) teremos ações mais sistemáticas voltadas para a Educação Artística no Ifes (com a implantação de projetos, criação de um grupo de pesquisa, criação de um núcleo de arte e cultura). Percebo que esta área ganhará mais espaço à medida que, por meio destas iniciativas, produza resultados importantes e envolva mais pessoas (alunos e professores). Não poderia deixar de mencionar as atividades da Oficina de Música/Orquestra Pop&Jazz e o Coral do Ifes (Campus Vitória), ambas as atividades tem, há muitos anos, formado alunos, músicos e cantores, contribuindo para a Educação Estética e para a formação da cultura capixaba.
Letícia Queiroz Carvalho. Professora de Língua Portuguesa no <i>campus</i> Guarapari. Doutora em Educação pela Ufes. Um ano de atuação como professora do Ifes.	Em meu contexto educacional, o Ifes Guarapari, tal aproximação ainda se manifesta a partir de iniciativas isoladas, ou seja, não existe uma linguagem comum ou projeto coletivo do <i>campus</i> para que as áreas técnica e propedêutica busquem um diálogo constante.	Um lugar com pouco destaque, se levarmos em conta a importância da Educação Estética na formação integral dos alunos, independente da área pela qual optem em se especializar.	O nosso <i>campus</i> passa por uma grande reforma em sua estrutura física, por isso atividades ou locais adequados ao desenvolvimento desse tipo de educação são prejudicados em razão dos espaços físicos ainda não definidos. A tendência, com a possível implantação do curso integral em 2014, é que essas condições sejam revistas, a partir da redefinição das grades curriculares e dos novos tempos/espacos na instituição.	Como sou professora de Língua e Literatura, busco – na medida do possível – criar condições para que a leitura do texto ficcional aconteça em situações realmente significativas para os alunos, a partir do reconhecimento da sua recepção e percepção do texto, das relações entre Literatura e outras linguagens, bem como das possíveis interlocuções entre o texto, a língua, a vida e o universo cultural desses educandos.

<p>Sérgio Caliman</p> <p>Professor de Arte do <i>campus</i> Colatina. Mestre em educação pela Ufes.</p>	<p>No Ifes os professores foram orientados para que as suas disciplinas fossem ministradas, adaptando-se aos cursos correspondentes. Assim, algumas mudanças nos planos de curso foram feitas, apesar de não ter ciência completa da abrangência e necessidade dessas mudanças. A disciplina Arte não sofreu alteração significativa em sua estrutura, por acreditar que a sua proposta tem um objetivo comum às diferentes áreas. É evidente que no caso dos cursos de Edificações e Administração, pode-se ater às singularidades de cada área. No curso de Administração o professor de Arte pode aprofundar o tema Marketing e propaganda, e no outro, o desenho de perspectiva. Acredito ser possível essa distinção de planejamento, mas ainda é cedo para colher resultados contundentes que abalzem a necessidade da lei.</p>	<p>A Educação Estética no Ifes tem sido vista como um apêndice na formação geral do seus alunos. É uma área considerada periférica com carga horária pequena, talvez a menor da estrutura curricular dessa escola. Existe um esforço para dinamizar essa carência no Ifes, através da criação de um núcleo de Arte e Cultura, com a participação de professores, funcionários e alunos. É uma iniciativa importante para dar ao aluno chance de participação efetiva em eventos culturais que, antes, muitas vezes, ficavam no plano teórico.</p>	<p>Infelizmente, no meu caso, no <i>campus</i> Ifes Colatina, não existe local para a prática de atividades artísticas. Tudo o que foi feito até então foi improvisar essas áreas para a prática da arte. A carga horária é diminuta (mínima) e alcança somente o primeiro período ou ano do curso de quatro anos, ofertado pelo Ifes.</p>	<p>Essa pergunta foi respondida parcialmente na questão dois, quando descrevi a criação do NAC (Núcleo de Arte e Cultura) em 2012. O resultado está sendo satisfatório. Revitalizamos eventos como: festa Junina e concurso de música e pretendemos, para o ano de 2013, uma exposição grande de trabalhos artísticos em diferentes linguagens.</p>
<p>Maria José de Souza Correa. Professora de Arte do <i>campus</i> Venda Nova do Imigrante. Mestre em educação pela Ufes. Um ano de atuação como professora do Ifes.</p>	<p>Existem algumas iniciativas de aproximação. Sinto que ainda temos um caminho a percorrer. Mas sou uma pessoa otimista.</p>	<p>Acredito que, por uma questão cultural, a Educação Estética ainda não ocupa o lugar de destaque, se comparada com as áreas mais técnicas e de exatas. Porém, entendo que o currículo não é algo pronto e acabado, o currículo é orientado pela dinâmica das relações e como existe hoje no <i>campus</i> em favor de uma Educação Estética acredito que ela possa vir a estar em pé de igualdade com as outras áreas de conhecimento.</p>	<p>Temos <i>data show</i>, auditório, miniauditório e estamos montando um laboratório de Arte. Minha carga horária é de dedicação Exclusiva (DE).</p>	<p>Trabalho a disciplina de Arte como área de conhecimento. Trabalho com a leitura, apreciação e experimentação de objetos artísticos, com as diversas linguagens. Respeitando a especificidade da Arte, busco trabalhar de forma interdisciplinar sempre que possível. Busco trabalhar a disciplina numa perspectiva de ampliar o olhar e aguçar o sentir o pensar e o agir.</p>
<p>José Cândido. Professor de História do <i>campus</i> Vitória. Mestre em História pela Ufes. Escreveu o livro em homenagem ao centenário do Ifes.</p>	<p>Como todos os outros <i>campi</i>, acho que o de Vitória tem procurado se adaptar a essa medida. Não é fácil e envolve tempo. Assim, há práticas já aplicadas e outras ainda</p>	<p>Da mesma maneira como vejo as práticas abordadas na primeira pergunta. Há medidas boas e medidas ainda por serem tomadas.</p>	<p>Como não é diretamente a minha área de atuação, minha resposta pode não ser inteiramente adequada à realidade, mas parece-me que ao menos as mínimas</p>	<p>Tenho visto e presenciado várias ações muito boas. Nos dois últimos anos, por exemplo, a Coordenadoria de Artes tem organizado boas coisas nessa linha. Em 2010, foi apresentada com muito sucesso uma peça de teatro,</p>

	defasadas, com relação a isso.		condições existem.	“O Burguês ridículo”. Em 2011, outra peça da qual não me recordo o nome. E em 2012, foi apresentado um musical sobre a história do <i>rock and roll</i> . Tudo teve grande repercussão na escola e foi organizado pela professora de Artes.
Érika Sabino de Macêdo. Professora do Ifes campus Vitória. Mestre em Literatura e doutoranda em educação – Ufes. Atuou um ano como professora substituta de Arte.	Não tenho conhecimento desta lei, portanto não me sinto capaz para fazer esta avaliação.	Na minha rápida experiência no Ifes – Vitória – pude observar que a Educação Estética ocupa um lugar importante na instituição. Se analisarmos a estrutura do instituto, já temos algumas pistas: um teatro, uma sala de música e uma sala de artes. As ações efetivas nesse sentido também são importantes: uma orquestra e dois corais que contam com a participação de alunos e professores. Estes três grupos musicais fazem apresentações constantes dentro e fora da instituição. Os eventos organizados por eles são sempre com plateia lotada e os professores (principalmente do turno da noite), quando solicitados, liberam os alunos das aulas para que eles possam comparecer aos eventos. A instituição também contava com um grupo de teatro formado por alunos, mas que atualmente não existe mais. Com relação a esse grupo aponto um aspecto negativo da instituição. A falta de incentivo e o uso indevido do teatro que é desviado de suas funções educativas e artísticas para fins comerciais pode ter sido a causa do desaparecimento do grupo.	A sala de artes tem uma boa estrutura: bancadas e bancos grandes, pias para utilização de tintas, armários e prateleiras para guardar materiais e trabalhos de alunos, iluminação ideal para projeção de imagens e espaço para exposição dos trabalhos dos alunos (paredes grandes e quadro de vidro. No entanto, seu espaço físico é limitado. As turmas possuem uma média de 35 alunos e, na sala de artes, cabem no máximo (e com um certo desconforto) 20 alunos. Eu só utilizei a sala em situações e projetos em que a turma foi dividida e na elaboração e estoque dos cenários para as peças de teatro. Atualmente, essa sala já foi também desviada de suas funções originais. A coordenação do curso de letras (graduação) estava utilizando o local como secretaria ou sala de reuniões. As salas de aulas padrão não eram muito boas para projetar imagens, pois a única parede possível para projeção, tinha em seu lado oposto inúmeras janelas sem possibilidade de vedação de luz. Os dois auditórios disponíveis são muito disputados, mas consegui dar bastante aulas nestes espaços que são muito confortáveis e bem equipados. Utilizei bastante o teatro durante o ano em que atuei na instituição. Realizei com os alunos 4 peças de teatro abertas ao público e um pequeno festival de minipeças apresentadas	Destaco os grupos musicais já citados e observei também que a maioria dos funcionários e professores prezam, incentivam e prestigiam as produções artísticas realizadas na instituição. Existe uma vontade de que essa Educação Estética seja incentivada e estimulada, mas percebi que essa vontade esbarra em questões burocráticas. Por exemplo, quando levei os alunos para visitar uma exposição no Museu da Vale, agendei horário para as minhas das nove turmas, no entanto somente três puderam ir, pois no período noturno (3 turmas do Proeja) não havia a possibilidade de transporte da escola. E por um problema de renovação de contrato com a empresa de transporte, as outras turmas também não puderam fazer a visita, pois durante os 15 dias dessa renovação, o Ifes ficou sem os ônibus para visita técnica. Por outro lado, a maioria dos funcionários contribuiu, sempre que solicitados, na produção das peças teatrais: seja ajudando na confecção de cenários (trabalho de marcenaria) ou ajudando os alunos com os equipamentos de som e palco do teatro. As funcionárias da limpeza, muitas vezes tiveram que limpar o teatro mais tarde por conta do atraso dos nossos ensaios e não reclamavam por mudar o percurso planejado. Iam trabalhar em outro local e depois retornavam. Os professores, em sua maioria, principalmente da área de linguagem e humanas estiveram presentes nos eventos ou liberaram suas turmas para que participassem.

			<p>somente para os alunos. No entanto, como já disse, a funcionária responsável (sempre mal-humorada) pela reserva do local para ensaios e apresentações não facilitava sua utilização. Sempre colocava problemas, apresentava impedimentos e desculpas para que as aulas não fossem realizadas no local. Além disso, o espaço não contava com iluminação própria. Ou seja, os alunos tinham que alugar ou improvisar para a encenação de suas peças. Atualmente, em conversa informal com o diretor de ensino, este me comunicou que o local agora conta com equipamentos de iluminação próprios. Comentou também que a movimentação provocada pelas produções teatrais que desenvolvi com os alunos na escola fez com que a instituição se movimentasse no sentido de providenciar os equipamentos necessários no local. Destaco esse fato porque, através dele, podemos ver que, embora a instituição tenha a Educação Estética em seu cotidiano e na tradição da escola, percebemos que muitas ações de logística e organização dos espaços ainda dependem de iniciativas individuais.</p>	
--	--	--	--	--



APÊNDICE C – PROTOCOLO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM  
PESQUISA – PROFESSOR

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

PROTOCOLO DE PESQUISA

CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa sobre o ensino da arte desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, no curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Gerda Margit Schutz-Foerste, “Educação Estética no Ensino Médio Integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú” e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito autorização para a utilização das respostas concedidas no questionário para a produção do relatório da pesquisa. Essas respostas serão utilizadas para fins estritamente acadêmicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente,

Priscila de Souza Chisté Leite

\_\_\_\_\_

Data de preenchimento do questionário: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome completo: \_\_\_\_\_

Ifes em que atua: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho como professor no Ifes: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

Término da Graduação em: \_\_\_\_\_

Término da Pós-Graduação em: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

- 1) O Decreto n° 5.154/2004 reapresenta, sob nova perspectiva, a aproximação entre a formação técnica e propedêutica. Como você avalia a prática, no *campus* em que você atua, dessa medida legal?
- 2) A Estética é parte da formação intelectual humana e remete à elaboração de conhecimentos através dos sentidos, à percepção totalizante. Qual o lugar que a Educação Estética ocupa na estrutura curricular do Ifes, na sua avaliação?
- 3) Quais as condições estruturais (salas de aula, materiais, equipamentos, carga horária) oferecidas pelo Ifes para o desenvolvimento da Educação Estética?
- 4) Quais ações o *campus* em que você atua desenvolve na perspectiva de contribuir com a Educação Estética dos jovens inseridos no Ensino Médio Integrado?

APÊNDICE D – PROTOCOLO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM  
PESQUISA - ALUNO

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

PROTOCOLO DE PESQUISA

CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa sobre o ensino da arte desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, no curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Gerda Margit Schutz-Foerste, “Educação Estética no Ensino Médio Integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú” e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito autorização para a utilização das respostas concedidas no questionário para a produção do relatório da pesquisa. Essas respostas serão utilizadas para fins estritamente acadêmicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente,

Priscila de Souza Chisté Leite

---

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, autorizo a(o) aluna(o) \_\_\_\_\_ a  
participar da pesquisa “Educação Estética no Ensino Médio Integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú”. Autorizo também a utilização das respostas concedidas em questionário e entrevista para fins educativos.

## APÊNDICE E – TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Crítica à racionalidade	Sem foco definido	Valorização da técnica	Valorização da cultura	Valorização da aprendizagem	Valorização da Educação Estética como possibilidade de ampliar a compreensão da realidade e colaborar com a formação humana	Total de respostas
6	8	32	23	7	13	89

<b>Jovem</b>	<b>Pesquisas que valorizaram a Educação Estética como possibilidade de ampliar a compreensão da realidade e colaborar com a formação humana</b>
Amélia (17) <i>Eletr.</i>	A sociedade atual age de forma mecânica, está mais preocupada com os resultados do que com o processo de desenvolvimento. Conhecer a Educação Estética desperta os sentidos, é trazer à tona a humanidade e o prazer nas pequenas coisas, não apenas metas a serem cumpridas, sensações e emoções a serem vividas.
Catarina <i>Adm.</i>	Considero de extrema importância, pois assim como o próprio artista esqueceu a técnica devido à falta de prática, é singular e relevante desenvolver pesquisas que abordem a Educação Estética, visto que só assim conseguiremos entender de forma ampla e humanizada o sentido e contexto histórico da obra.
s/í (16) <i>Adm.</i>	A formação Estética nos permite participar como espectadores de arte de maneira menos passiva. Essa educação dá possibilidades de compreendermos a arte muito além de um quadro ou outra obra de Arte. A partir disto, podemos entender como o que é ali exposto tenta expor dificuldades enfrentadas em nosso contexto social e sermos capazes de questionar, debater e discutir arte.
Marcela (16) <i>Adm.</i>	Eu considero importante porque o ser humano, muitas vezes envolvido com a rotina do dia a dia, deixa de lado a arte, que é algo tão importante para a nossa vida. Ver este tipo de arte, portanto, faz com que despertemos os nossos sentidos, percebendo que coisas simples podem ter um resultado maravilhoso; podendo, desta forma, aproveitar dos pequenos detalhes de nossa vida, que também são muito importantes e nos transformando, talvez, em seres humanos mais plenos.
Pedro (14) <i>Adm.</i>	Porque, desenvolvendo pesquisas que envolvem a Educação Estética, nós podemos cada vez mais aguçar e melhorar nossos sentidos e percepções. Fazendo a leitura de imagem, nós aprendemos a perceber os detalhes e assim perceber melhor o que está à nossa volta. Com esse estudo podemos aprender várias técnicas e assim nos aculturar cada vez mais com melhores técnicas e melhores e diferentes formas de fazer arte. A pesquisa foi muito bem executada nos mostrando bem o que foi proposto. Além de tudo podemos apreciar várias formas de arte.
s/í (14) <i>Adm.</i>	É importante desenvolver este tipo de pesquisa pois, além de ser de grande importância cultural, desenvolve nossa criatividade, nosso senso crítico e nos dá uma nova visão da realidade cotidiana do mundo natural e/ou social.
Igor (15) <i>Adm.</i>	Porque, com o desenvolvimento de pesquisas como essa, nós, além de adquirirmos cultura, temos melhor compreensão das coisas que observamos, sentimos, entre outros. É preciso entender o que o homem pensa, como age e o que sente, sendo representado isso em técnicas (obras) como essa.
Ana Carolina (16) <i>Adm.</i>	Pois a partir dela é que abrimos os nossos olhos para um novo mundo. Também percebemos os pequenos detalhes e aprendemos diversas coisas que acrescentará e enriquecerá o nosso conhecimento de um modo divertido e muito prazeroso.
Márbia (17) <i>Adm.</i>	Porque as pesquisas que envolvem a Educação Estética ajudam a enxergar a Arte de outra maneira, um olhar diferente, além de aprimorar nossos conhecimentos sobre a cultura, leitura de imagens, entre outros.
Manoela (17) <i>Adm.</i>	Além de estimular a criatividade, a curiosidade nos ajuda a entender também que conhecimento está agregado à cultura e a compreender de maneira mais humanizada o mundo que nos cerca.
s/í (17) <i>Adm.</i>	Pois ao pesquisar este tema passamos a entender melhor a arte e a enxergar algo que vai além de uma simples imagem. Desse modo, a pesquisa que envolve a Educação Estética nos auxilia a formar a arte e o meio social.
s/í (17) <i>Adm.</i>	Ao melhorar a qualidade visual, as pessoas ficam mais críticas ao analisar obras de arte no geral. E qualquer pesquisa, qualquer aprendizado é válido.
Larah (17) <i>Adm.</i>	Estimula o desenvolvimento dos sentidos, uma forma mais humanizada de enxergar e entender o mundo que nos cerca, além de fugir do sentido de utilitarismo das pesquisas.
<b>Jovem</b>	<b>Respostas que valorizam o resgate da técnica da Matriz Espontânea</b>
Eduarda (15) <i>Adm.</i>	Considero muito importante o desenvolvimento de pesquisas como estas, devido à possibilidade de levar artes praticamente esquecidas e desvalorizadas nos dias de hoje a serem lembradas e terem o reconhecimento que merecem. Também é considerável o fato de levar técnicas muitas vezes antigas, porém superinteressantes, ao conhecimento do público jovem, para que assim a arte, como a serigrafia, não se perca no tempo.
Jéssica (15) <i>Adm.</i>	Porque nos mostra como uma obra tão bela é produzida. Quando vemos a obra, não temos ideia de como ela é feita, mas, com a pesquisa, o processo de produção da obra foi apresentado. E, assim, a técnica foi repassada e não se perderá com o tempo.
Pâmela (17) <i>Adm.</i>	Como essa técnica do Raphael Samú, outras técnicas esquecidas podem ser lembradas e aplicadas enriquecendo assim a arte e fazendo com que mais pessoas se interessem.
s/í (17) <i>Eletr.</i>	É uma área da arte que tem como objetivo estudar técnicas novas e até reviver técnicas antigas para o nosso aprendizado e também para apreciarmos a arte.
Letícia (17) <i>Eletr.</i>	Para não deixar técnicas se perderem no tempo, já que certo artista já teve a preocupação de criá-las.
Rafael (16) <i>Eletr.</i>	Através destas pesquisas podem se descobrir e ensinar estudos que foram perdidos com o tempo, os quais nunca deveriam ser esquecidas.

Lucas Aleixo (16) Eletr.	Essa técnica não pode ser esquecida ao longo do tempo. Como pude perceber, esta técnica é bastante apurada e utiliza de estudo sobre sobreposição, estudo esse tachado como extremamente difícil, então é importante o resgate e a pesquisa sobre Educação Estética.
Felipe Gante (18) Eletr.	Pois existem diferentes estilos que com o tempo até o próprio artista esquece da técnica para fazer as obras, logo estas pesquisas servem para eternizar estas obras.
Julia (17) Eletr.	Porque, assim como pudemos ver no vídeo realizado pela professora e as alunas, pesquisas são uma forma de resgatar técnicas já esquecidas
Luiza Gaigher (17) Eletr.	Pesquisas direcionadas a artistas antigos e com técnicas pouco conhecidas levam estudantes, não só da área da Educação Estética, mas também estudantes que se interessam pelo mundo artístico a buscar pelo desenvolvimento da técnica, assim como conhecer o próprio artista. Acredito que a Educação Estética seja importante e traga um conforto maior a lugares que possuem produções artísticas.
s/i (17) Adm.	Uma vez que a pesquisa deixa técnicas e aprendizados novos armazenados para pessoas interessadas no assunto.
Ariane (17) Adm.	A serigrafia é uma técnica que está entrando em esquecimento. É importante pelo fato de manter viva a técnica que foi, e ainda é importante para o Estado do Espírito Santo, pelo fato do Samú ser um grande representante da arte no Estado.
s/i (17) Adm.	Pois é importante resgatar uma técnica de pintura que já tinha sido esquecida e também prestigiar os artistas do nosso estado.
Ana Carolina (18) Adm.	Por que é um tema pouco discutido e praticado, seria interessante conhecer novas formas de artes e resgatar as que foram esquecidas com o passar do tempo e o surgimento de tecnologias.
Danielle (15) Adm.	Acredito que, ao realizar estas pesquisas, estão contribuindo para a história não ficar esquecida. Como deram o exemplo deste pintor. Ele já havia esquecido da técnica e, como ele foi o criador, ela acabaria morrendo. Com a ajuda da professora e de suas alunas, ele a relembrou.
Samara (16) Adm.	Como houve neste trabalho de reconhecimento pela Hanna e Cecília, além da Educação Estética, resgataram a técnica da serigrafia, que, além de rara, foi criada pelo Samú, morador de Vitória e que poderia ser esquecida ao longo do tempo, pelo simples fato da idade do pintor e valorização da técnica. Por fim, parabenizá-las pelo belíssimo trabalho e dedicação gerada para tal.
Raquel (15) Adm.	Para prolongar os anos de vida de descobertas como a de Samú que são grandes aproveitamentos para as gerações futuras. Ajuda também a manter a técnica e a deixar mais conhecida.
André (15) Adm.	Para consagrar os artistas que possuem pouco (ou nenhum) reconhecimento, além de impedir que técnicas utilizadas e criadas por um artista caiam no esquecimento.
s/i (17) Adm.	É importante para nossa cultura e aprendizagem de novas técnicas e para interpretarmos melhor as artes e outras coisas.
s/i (17) Adm.	Ajuda a compreender a arte visual. Como técnicas de se desenhar, que facilita o modo de se pintar. Essa técnica já estava esquecida e eu achei muito importante essa pesquisa que relembrou esta técnica.
Ryan (16) Adm.	Além de ser uma vertente da arte muito interessante que instiga o nosso raciocínio, ao tentar decifrar as imagens, essas pesquisas podem resgatar técnicas, como o caso do artista Raphael Samú, e sua técnica da Matriz Espontânea, pois ela é endêmica e poderia ser extinta, caso não fosse pesquisada e registrada.
s/i (15) Adm.	Considero muito importante. Pois pesquisas como a que foi apresentada ajudam o trabalho (obras) se manter ativo, no caso da serigrafia, que é um trabalho de grande interesse. Se não fossem realizadas essas pesquisas, a serigrafia seria esquecida. Obras antigas devem continuar sendo executadas.
Carlos Alberto (15) Adm.	Porque é muito importante resgatar as culturas antigas. No caso da serigrafia é uma obra de grande importância e interesse.
Tatiane (15) Adm.	É importante, pois assim essa técnica artística não será esquecida e nem deixada de lado.
s/i (14) Adm.	Pois incentiva a preservação de técnicas consideradas únicas, além de estimular os sentidos e promover conscientização que remete aos problemas sociais.
s/i (15) Adm.	O desenvolvimento destas pesquisas mantém vivas técnicas que compõem a história da arte, resgata técnicas que são deixadas para trás de modo que podem satisfazer e admirar os olhos de gerações futuras e ainda facilitam no estudo da sociologia posteriormente.
Laura (14) Adm.	De extrema importância, pois resgata valores que, se não fossem mostrados na pesquisa, por exemplo, eu não saberia o que é serigrafia, que por mim foi entendida como um processo antigo que só o Raphael inventou.
Si (16) Adm.	Nós aprendemos técnicas utilizadas na elaboração de diversas artes e é uma forma de armazenar a cultura na história.
Isabela (15) Adm.	Eu considero importante, pois, com o sentido visual, abro minha imaginação para tentar entender o sentido da arte ali proposta, a importância de manter algumas técnicas é a de manter a cultura e não deixar para trás técnicas tão maravilhosas como essa proposta no vídeo. Você, vendo uma obra como aquelas, tem vontade de tentar fazer igual (com a mesma técnica), e você fica tentando descobrir porque ele fazia aquilo e fica com vontade de aprender e fazer.
Thais (15) Adm.	Ao desenvolvermos estas pesquisas, contribuímos para que técnicas, obras e artistas tão importantes não se percam com o passar do tempo, sem falar que, ao mostrar os resultados das mesmas, novas produções podem ser criadas e novos talentos revelados. Tem suma importância também, pois fazem um bem enorme não só aos nossos sentidos, mas também ao coração.
Paulo (16) Adm.	Algumas técnicas se perdem com o tempo, e pesquisas como essa são importantes para lembrarmos a cultura e os grandes artistas, como Samú, que nos ajudaram a criar a sociedade que temos hoje. E mesmo que o tempo afete a memória e as habilidades das pessoas, "um rei nunca perde a magestade".
Ruth (17) Adm.	Com isso é possível conhecer e divulgar formas diferentes de arte, recuperar técnicas quase esquecidas como foi o caso do trabalho apresentado e acabar descobrindo e criando novas técnicas durante a pesquisa.
<b>Jovem</b>	<b>Respostas que valorizam a Arte como auxiliar do desenvolvimento</b>
Bianca (16)	Sim, pois qualquer tipo de pesquisa envolve conhecimento, o que é fundamental para a formação de bons profissionais. Além disso, a Educação Estética envolve sentimento e criatividade.
s/i (18)	Sim, pois auxilia no aprendizado, no raciocínio e na distração das pessoas. Todas as áreas são importantes e é superinteressante pesquisas nesses assuntos que muitos não consideram de grande importância.
Marcílio (16)	Sim, porque o desenvolvimento tecnológico se dá pelos avanços da Educação Estética que geram

	inspiração para criações inovadoras, além de melhorar o raciocínio analítico e a percepção espacial.
s/i (17)	Sim, pois estimula a curiosidade, a vontade de investigar, pesquisar e aprimorar o conhecimento agregado à cultura, além de ser uma forma de terapia e desenvolvimento de algumas habilidades, e de se obter uma melhor compreensão da sociedade que nos cerca.
s/i (17)	Sim, acho, porque desenvolve a mente e melhora o raciocínio. Além de ser uma forma agradável de se trabalhar e desenvolver pesquisas.
S/i (14)	Sim, porque desenvolve a nossa compreensão da arte, assim podemos observar formas diferentes, da forma que foi feito, até os pequenos detalhes, também para entendermos o contexto do que se trata.
s/i (15)	Sim, pois podemos descobrir muitas coisas dos nossos sentidos. Cultura para levar para as pessoas coisas que poucas pessoas sabem, levar a praticar a leitura de imagem, desenvolvendo a nossa mente de forma divertida.

<b>Jovem</b>	<b>Respostas que criticam a racionalização</b>
Patrick Silva (16)	Sim. A Educação Estética deve completar a educação racional. Ou seja, elas devem andar lado a lado. Portanto, a Educação Estética tem sim que ser pesquisada e repassada nas escolas e outros espaços sociais.
Luis Gustavo (17)	Com certeza. Eu acho importante o estudo, bem como o desenvolvimento de pesquisas, com o intuito de se difundir o conhecimento adquirido dessas áreas, porque nos permite conhecer os trabalhos desenvolvidos através dos sentidos, a capacidade humana. Os estudos dessa área também são muito importantes, visto que a sociedade atual se concentra mais no conhecimento técnico.
Igor (18)	Sim, pois nós só podemos desempenhar funções de qualidade quando nós temos nossa percepção e visão sobre tal. O sentimento é parte dessa percepção, pois nada na vida é 100% razão. Com isso a gente aprende a levar o sentimento para outras áreas da vida, assim as funções se tornam mais prazerosas, consequentemente, melhores.
Nicholas (16)	Sim, pois acho que atualmente as pesquisas feitas giram, em grande parte, em torno da razão e conhecimento técnico, fazendo-nos esquecer que trabalho com os sentidos surge antes que o racional.
Larissa (18)	Sim, pois pesquisas como essas nos possibilitam conhecer um mundo que até então era desconhecido para nós. Por fazermos um curso da área técnica, a Educação Estética não é valorizada, e é importante que conheçamos, pois nos fará melhor como profissional e cidadão.
Andrey (17)	Sim, pois é muito importante preservar este ponto importante que é o campo dos sentidos, que é muito desvalorizado atualmente. O estudo também é importante para preservar as artes como a apresentada na pesquisa, que são muito bonitas e não devem ser perdidas.
<b>Jovem</b>	<b>Respostas que valorizam a cultura</b>
Pâmela (16)	Sim, porque é por meio de pesquisas como estas que a cultura é preservada, de modo que técnicas, meios e formas de desenvolvimento de obras de arte como as apresentadas, ou outras, não sejam perdidas ou esquecidas. Desta forma, preserva-se a cultura e possibilita-se que esta permaneça viva, podendo ser continuada, mesmo com o passar do tempo.
Gary (16)	Sim, porque pode trazer de volta traços de culturas antigas para os novos tempos. As artes plásticas influenciam até os dias de hoje a nossa cultura, principalmente nas propagandas visuais. Além disso, ao resgatar o passado dessas artes, podemos aprimorar as técnicas utilizadas e/ou desenvolver novas.
Beatriz (18)	Sim. Além de interessante é fundamental desenvolver pesquisas que envolvam a Educação Estética, pois elas possuem um valor cultural enorme que nos ajuda a traçar o panorama social e perceber características próprias e importantes de cada época. Nesta perspectiva, vamos resgatando memórias e aumentando cada vez mais nosso patrimônio cultural.
Edson (17)	Sim, porque qualquer tipo de arte deve ser preservada. Arte é cultura e deve ser conservada por todos nós, principalmente a serigrafia que, a cada dia, está mais escassa em relação a fontes e artistas, por isso deve ser resgatado sempre para que uma arte tão rica e valiosa como essa não morra.
s/i (17)	É importante para que as culturas, técnicas e estilos sejam registrados e não se percam com o tempo.
s/i (16)	Sim, pois cultura é importante e bem-vinda.
s/i (18)	Sim, a fim de disseminar a cultura e a integração entre homem e arte, entre o real e o abstrato pesquisas como estas são necessárias.
s/i (17)	Sim, pois são recuperadas coisas importantes da história, ajuda a ampliar o conhecimento sobre esse assunto e mostra à sociedade outra forma de cultura.
s/i (17)	Sim, pois mantém os registros culturais que servem para ser passados a diante, não se perdendo componentes artísticos.
s/i (17)	Sim, pesquisas como essas são muito importantes, pois proporcionam um grande conhecimento cultural.
Thays (15)	Sim, porque com isso aprendemos muito mais, e nos ajuda a desenvolver vários trabalhos que ainda não aprendemos. Com a Educação Estética aprendemos um pouco mais sobre obras ou artistas. Para mim é muito importante ajudar a resgatar as culturas.
Breno (16)	Sim, pois precisamos resgatar as culturas do passado, aplicando-a no presente e sendo usada no futuro. Afinal o passado move o futuro.
Karina (16)	Sim, porque isso adiciona o nosso aprendizado, na nossa cultura e também na nossa curiosidade de sempre querer saber mais e mais.
Rafaela (14)	Sim, pois inserindo a Educação Estética em nossa vida (cotidiano), melhoraremos o nosso pensamento, saber sobre a cultura e também termos uma visão mais ampla sobre esse tipo de artes em nossas vidas.
Jean (14)	Sim, é muito importante porque nós temos que realçar a nossa cultura, por isso é importante. Não podemos deixar a história da arte desaparecer, pois, se temos as obras de hoje, a moderna, é porque um dia alguém fez arte.
Patrick (15)	Sim, é importante manter culturas para poder passar para gerações futuras e para pessoas de outras gerações poderem ver.
Claudio (16)	Sim, pois é importante manter viva a cultura brasileira, para passar adiante para as próximas gerações e para que outras pessoas conheçam a nossa cultura.
Fernanda (17)	Sim, pois te faz entender o mundo da arte e enxergá-lo de um modo diferente.
Thamirez (15)	Sim, pois desta forma podemos ver e tentar entender um pouco sobre a visão do autor, e até abrir nossos

	olhos para novas experiências e informações contidas em uma arte repleta de visão pessoal e de momentos vividos pelo artista. O autor mostra, com elementos simples, imagens e desenhos trabalhados e que nem acreditamos serem feitos com tanta simplicidade.
Getúlio (15)	Pois desenvolve a arte e a atenção das pessoas em relação a isso, e que mostra que coisas simples podem se transformar em grandes artes.
Tiago (18)	Sim, pois é uma maneira de passar certas histórias/conhecimentos relacionados à arte para aquelas pessoas das quais de repente jamais iriam ter acesso.
Matheus (16)	Sim, pois a área Estéticanos conta a história e através dela podemos identificar ocorridos no decorrer dos anos.
Hugo (16)	É importante desenvolver tais pesquisas para que saibamos a história (no caso mostrado) do desenvolvimento de técnicas artísticas e, também, para sabermos o entendimento e idealizações de cada ser humano em relação a uma obra. Com isso, descobrimos cada vez mais a forma do homem interpretar e produzir algo, pois cada pessoa carrega consigo ideias e ideias próprias.

## APÊNDICE F – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS FINAIS DE CECÍLIA E HANNA

	<i>O que vocês acham que mudou em vocês? Vocês acham que a forma com que vocês vão se relacionar com vocês mesmas, com os outros e com o mundo sofreu alguma transformação depois da pesquisa? Como foi?</i>	<i>Vocês tiveram a oportunidade de ler imagens depois da pesquisa? Como foi?</i>	<i>E os textos escritos como ficaram? Alguma diferença no modo como vocês passaram a escrever?</i>	<i>A pesquisa contagiou outras pessoas do convívio de vocês?</i>	<i>O que vai ficar para sempre de recordação?</i>
<b>Cecília</b>	A presente pesquisa da qual tive a oportunidade de participar foi de grande contribuição e satisfação na construção da minha identidade. O legado que pude desfrutar foi imensamente gratificante, principalmente em relação à percepção dos elementos que permeiam o meu cotidiano e todo o contexto em que eles estão inseridos.	Ler é atribuir significados àquilo que queremos entender. No caso das obras artísticas, a leitura se estabelece de modo visual, e é compreendida a partir do momento em que estabelecemos relações entre a obra e todos os elementos que a envolvem, sejam eles o processo de criação que o artista experimentou, o contexto em que essa obra e o artista estão inseridos e as formas, as cores e todos elementos que fazem dessa obra única. A interpretação das figuras, das obras e dos objetos pode ser diferente de acordo com a percepção, modo de vida e vivências de cada indivíduo presente nessa relação. A partir dessas relações e das percepções que pude adquirir durante a pesquisa, sinto que posso estar em diálogo com mundo, além de estar ampliando e aprofundando a linguagem e o repertório de conhecimento e compreensão da produção da Arte da humanidade. As imagens são elementos constantes no nosso cotidiano e é inevitável a tentativa de lê-las, sejam elas, fotografias, obras, artesanatos, revistas, jornais e as imagens capturadas pela nossa memória.	Não respondeu	Não respondeu	Não posso deixar de falar de uns dos momentos mais gratificantes da pesquisa que foi o contato e todo o conhecimento adquirido através do artista Raphael Samú. Com ele, pudemos perceber a importância do trabalho artístico no cenário mundial que, muitas vezes, assim como a escrita é uma voz ativa das expressões do artista, do povo e de todo o contexto social. Sem contar que a importância desse encontro com o artista foi o resgate de uma técnica única e exclusiva que o artista costumava realizar na sua carreira.
<b>Hanna</b>	Primeiramente, a maneira como nos relacionamos com nós mesmas, com os outros e com o mundo mudou muito, pois essa experiência que tivemos foi transformadora de um modo como não poderia ser diferente. Realizar essa pesquisa nos mostrou que a arte é muito mais do que aquilo que nos é ensinado na escola e que, muitas vezes, apenas a experiência da escola não é suficiente para que apreciemos a arte de maneira mais libertadora.	No cotidiano, sempre costumo ler revistas e jornais e com o olhar um pouco mudado pela semiótica, agora passo a prestar mais a atenção às fotos e às propagandas das revistas. Tento, agora, perceber como foi a escolha das cores e a relação do texto com a imagem e, principalmente, qual a mensagem que toda aquela composição quer transmitir.	Melhorei em muitos aspectos o meu modo de escrita. Agora, ao escrever meus textos, eu observo mais o que eu posso concluir a partir do tema, porém sem fazer afirmações precipitadas e equivocadas. Além disso, adquiri conhecimento sobre as problemáticas da sociedade e como a arte pode influenciar, positiva ou negativamente, o modo de a sociedade se expressar ou ser utilizada como arma para dizer aquilo que não pode ser dito por palavras, ou como chamariz para chamar a atenção para aqueles os quais sempre são ignorados. Tais conhecimentos me ajudaram a entender e,	Essa pesquisa, assim como a nós, contagiou outras pessoas também. Em conversas informais com alguns dos alunos a quem foram apresentados essa pesquisa, muitos dos alunos elogiaram todo esse estudo realizado por nós e ficaram muito tocados pela beleza das obras do artista Raphael Samú. Os alunos	O momento durante essa pesquisa do qual vou me lembrar mais e carregar para sempre foi quando fomos para o ateliê do artista e vimos ele reviver e relembrar a técnica da Matriz Espontânea, e não só lembrar, como produzir uma obra juntamente conosco. Durante os estudos, tentávamos descobrir o processo criativo das obras, porém, naquele momento, nós estávamos fazendo parte desse processo criativo, por isso foi emocionante.

			consequentemente, discursar mais sobre os assuntos atuais que envolvem a sociedade, o governo, as pessoas, as classes sociais.	também disseram gostar das nossas leituras, dos contos e das poesias. Mas, também, a maioria se interessou bastante pelo próprio artista, por sua história e por suas obras, e adoraram as entrevistas feitas com ele.	
--	--	--	--	--	--