CAROLINA MARIELLI BARRETO

IMAGENS, PERCURSOS E NARRATIVAS:

relações possíveis entre Arte, Currículo e Educação Profissional

São Paulo
2018

Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Artes

IMAGENS, PERCURSOS E NARRATIVAS:

relações possíveis entre Arte, Currículo e Educação Profissional

São Paulo
2018

CAROLINA MARIELLI BARRETO

IMAGENS, PERCURSOS E NARRATIVAS:

relações possíveis entre Arte, Currículo e Educação Profissional

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como exigência parcial para a obtenção do grau de Doutora em Artes, área de concentração: Arte Educação, Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

São Paulo
2018

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

B273i Barreto, Carolina Marielli, 1979-

Imagens, percursos e narrativas : relações possíveis entre arte, currículo e educação profissional. - São Paulo, 2018.
142 f. : il. color.

Orientador: Profª. Drª. Rejane Galvão Coutinho.
Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Instituto de Artes.

1. Arte e educação. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. 4. Arte – Orientação profissional. 5. Criatividade (Educação). I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título.

CDD 707

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

CAROLINA MARIELLI BARRETO

IMAGENS, PERCURSOS E NARRATIVAS:

relações possíveis entre Arte, Currículo e Educação Profissional

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Arte no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, com a Área de concentração em Arte Educação, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Davi Gutierrez Antonio
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETPS

Profa. Dra. Fernanda Mello Demai
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETPS

Profa. Dra. Luiza Helena Christov
Instituto de Arte/UNESP

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho
Instituto de Arte/UNESP - Orientadora

Profa. Dra. Maristela Sanches Rodrigues
Instituto Federal de São Paulo - IFSP

São Paulo, 25 de agosto de 2018

RESUMO

A tese intitulada, *Imagens, percursos e narrativas: relações possíveis entre Arte, Currículo e Educação Profissional* foi construída tendo como prerrogativa demonstrar a Arte uma ignitora de processos cognitivos, perceptivos e sócio afetivos que extrapolam o campo profissional tendo como hipótese o contato com as reflexões e argumentos da Arte, fundamentalmente por meio das imagens, contribui para a formação dos/ as estudantes, independente do contexto profissional. A presente tese utiliza-se da análise do discurso (RICOUER) e da pesquisa como narrativa biográfica (NÓVOA) como procedimento metodológico e foi organizada em duas partes complementares; na primeira parte foi realizada a revisão bibliográfica contemplando como as diferentes concepções de Currículo (CASEMIRO/ MACEDO e SILVA) e Trabalho (ALBORNOZ, ARENDT, BAUMAM, GORZ, ABRAMO e VENTURI) assim como as questões da visualidade, cultura visual, estética e criatividade (PAGLIA, GARDNER, BARBOSA, SERVIO, DARRAS, EFLAN e OSTROWER) se relacionam com a questão da formação profissional e como estas concepções se relacionam com as orientações curriculares (TROJAN) e documentos oficiais da educação profissional. Na segunda parte é apresentado como tais questões se relacionam no espaço de uma escola técnica profissionalizante de nível médio em duas turmas do eixo de Produção Cultural e *Design* por meio de projetos cujos objetivos são a produção de imagens. Para construção das análises, foram selecionados projetos e atividades, nos quais a autora atuou como orientadora, extrapolando as questões técnicas da habilitação profissional, exigindo escolhas e posicionamentos diante das situações entre aqueles que tratavam da produção de imagens e o debate das questões étnico raciais e de gênero. As experiências relatadas aconteceram na Etec Carapicuíba, uma escola técnica estadual e gratuita, caracterizada, como seus/ as docentes, estudantes e práticas na segunda parte do trabalho. As considerações finais abordam as relações do currículo e a formação continuada de docentes e o papel ignitor da Arte no desenvolvimento das competências profissionais e pessoais dos estudantes e as possiblidades da Arte no currículo da Educação Profissional.

Currículo; Ensino de Arte; Educação Profissional; Arte; Cultura Visual; Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

The thesis entitled, Images, paths and narratives: possible relations between Art, Curriculum and Professional Education was built with the prerogative to demonstrate Art as an igniter of cognitive, perceptive and affective partner processes that extrapolate the professional field having as hypothesis the contact with the reflections and Arguments of Art, mainly through images, contributes to the formation of students, regardless of the professional context. The present thesis is using the discourse analysis (RICOUER) and the research such as biographical narrative (NÓVOA) as methodological procedure and was organized in two complementary parts; in the first part, a bibliographical review was carried out contemplating how the different conceptions of Curriculum (CASEMIRO/MACEDO and SILVA) and Work (ALBORNOZ, ARENDT, BAUMAM, GORZ, ABRAMO and VENTURI) as well as the questions of visuality, visual culture, aesthetics and creativity (PAGLIA, GARDNER, BARBOSA, SERVIO, DARRAS, EFLAN and OSTROWER) are related to the issue of vocational training and how these conceptions relate to the curriculum guidelines (TROJAN) and official vocational education documents. The second part presents how such questions relate in the space of a vocational technical school of medium level in two groups of the axis of Cultural Production and Design through projects the objectives of which are the production of images. For the construction of the analyzes, projects and activities were selected, in which the author acted as a guide, extrapolating the technical issues of professional qualification, demanding choices and positioning in the face of situations that involved the production of images and the debate of racial and ethnic issues of gender. The experiences reported took place at Etec Carapicuíba, a free state technical school, characterized teachers, students and practices in the second part of the work. The final considerations deal with the curriculum relations and the ongoing training of teachers and the ignator role of Art in the development of students' professional and personal skills and the possibilities of Art in the Professional Education curriculum.

Curriculum; Art Teaching; Professional education; Art; Visual Culture; Narrative Research.

RESUMEN

La tesis titulada, *Imágenes, trayectorias y narrativas: relaciones posibles entre Arte, Currículo y Educación Profesional* fue construida teniendo la prerrogativa demostrar el Arte una ignitora de procesos cognitivos, perceptivos y socio afectivos que extrapolan el campo profesional teniendo la hipótesis el contacto con las reflexiones y argumentos del Arte, fundamentalmente por medio de las imágenes, contribuye a la formación de los / las estudiantes, independientemente del contexto profesional. La presente tesis se utiliza del análisis del discurso (RICOUER) y de la investigación narrativa biográfica (NÓVOA) como procedimiento metodológico y fue organizada en dos partes complementarias; en la primera parte se realizó la revisión bibliográfica contemplando como las diferentes concepciones de Currículo (CASEMIRO / MACEDO y SILVA) y Trabajo (ALBORNOZ, ARENDT, BAUMAM, GORZ, ABRAMO y VENTURI) las cuestiones de la visualidad, cultura visual, estética y creatividad (PAGLIA, GARDNER, BARBOSA, SERVIO, DARRAS, EFLAN y OSTROWER) se relacionan con la cuestión de la formación profesional y lo modo que estas concepciones se relacionan con las orientaciones curriculares (TROJAN) y documentos oficiales de la educación profesional. En la segunda parte se presenta lo modo que las cuestiones se relacionan en el espacio de una escuela técnica profesional de nivel medio en dos grupos del eje de Producción Cultural y Diseño en proyectos cuyos objetivos son la producción de imágenes. Para la construcción de los análisis, se seleccionaron proyectos y actividades, en los que la autora fuera orientadora, extrapolando las cuestiones técnicas de la habilitación profesional, exigiendo elecciones y posicionamientos ante las situaciones entre aquellos que trataban de la producción de imágenes y el debate de las cuestiones étnicas raciales y de género. Las experiencias relatadas ocurrieron en Etec Carapicuíba, una escuela técnica estatal y gratuita, caracterizada, por medio de sus docentes, estudiantes y prácticas en la segunda parte del trabajo. Las consideraciones finales abordan las relaciones del currículo y la formación continuada de docentes y el papel ignitor del Arte en el desarrollo de las competencias profesionales y personales de los estudiantes y las posibilidades del Arte en el currículo de la Educación Profesional.

Currículo; Enseñanza de Arte; Educación Profesional; Arte; Cultura Visual; Narrativa Biográfica.

Dedico
A Daniela Marielli Barreto,
minha querida irmã que tornou
minha vida mais cor de rosa.

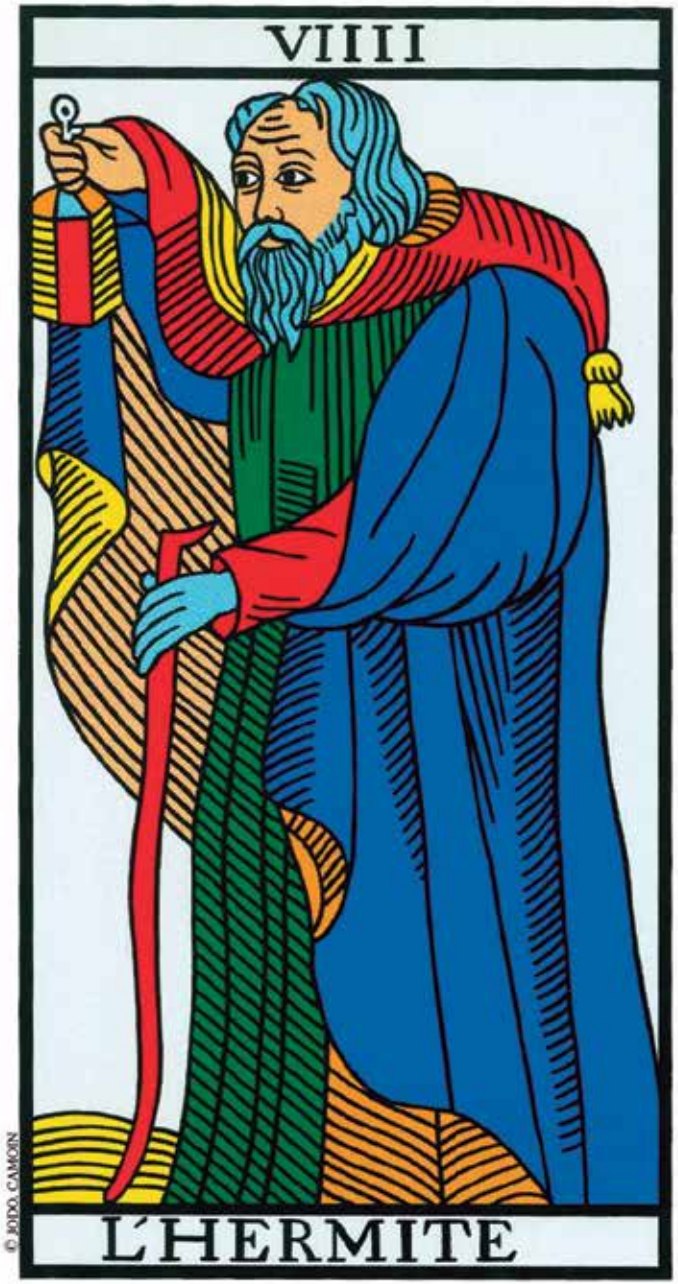


Figura 1 - A imagem O Eremita, Arcano IX do Tarôt de Marseille e a busca de autoconhecimento, recolhimento e respostas.

AGRADECIMENTOS:
ou textão de *Facebook*

Antes de qualquer coisa preciso dizer que nesses quatro anos de desenvolvimento da tese aconteceram várias coisas, fiz grande dívida com a compra de uma casa, adotei mais duas cachorras - a Quiqui e Lilo, sofri um acidente de carro, parei de dirigir, algumas espécies foram extintas, sofremos um golpe, presenciamos retrocessos em algumas pautas, vi o ódio e intolerância crescer bem de perto, conheci algumas pessoas valorosíssimas, estreitei alguns laços e desfiz um bocado, completei mais de dez anos de docência na educação profissional e para fechar o ciclo sofri a amputação da ponta do meu dedo anelar esquerdo num acidente doméstico.

A pesquisa foi mais que um requisito para obter o título e fazer parte dos 7,6/ 100mil doutores/ as por habitantes. Foi jornada de autoconhecimento e reflexão, em vários momentos tive que retomar o meu próprio percurso a fim de compreender como todas aquelas teorias e conceitos influenciaram minha experiência e os reflexos na prática docente. Não foi nada fácil, foi processo de recolhimento/ desconstrução por este motivo escolhi a figura do eremita como a primeira imagem desse trabalho.

Durante um bom tempo tive medo de errar a mão, de parecer pedante e narcisista, em outros momentos, o medo de se expor demais em tempos em que retomamos as fogueiras inquisitórias, agora não mais nas praças dos vilarejos, os alcances são maiores. Foram cerca de 1.475 dias, da matrícula até defesa, usufrui de um afastamento parcial de 50% da minha jornada de trabalho de 160 dias (70 dias no início da pesquisa e 90 dias no final). Claro que podia ter requerido mais, tudo tem um preço, me afastando das aulas estaria distante do meu objeto e como diria Úrsula personagem da *A Pequena Sereia*, a vida é cheia de escolhas difíceis.

Ao longo do tempo acumulei trabalhos, leituras, conversas, papéis e sempre achava insuficiente, em inúmeros momentos me senti uma fraude, que as coisas tinham sido facilitadas por conta do meu acesso ter ocorrido através de uma parceria institucional, um favorecimento, fui perdendo a paixão e a pesquisa se tornou um relacionamento pesado e sem tesão. O relacionamento mais longo que tive na minha vida, não tinha um dia ou noite durante esse período que não pensasse ou sofresse por ele e havia ainda forte sentimento de não merecimento, mesmo depois da qualificação.

Demorou certo tempo para que pudesse desconstruir o sentimento de culpa e assumir que dificilmente leria todas as coisas e autores/ as. Demorou para que compreendesse que eu tinha meu percurso e que era apenas diferente de outros e não pior. Nada, nem ninguém pode nos tirar a experiência. Foi praticamente uma epifania, pois me peguei um dia dizendo isso aos estudantes e percebi que não fazia sentido nenhum o que estava fazendo comigo mesma. E aqui cheguei.

Parece que é "textão de *Facebook*" começar uma tese com esse tipo de conversa nos agradecimentos, a questão é que o processo demanda energia mental, física e principalmente emocional em demasia e se tenho alguém que merece todo o meu agradecimento é minha querida e amada irmã Daniela Marielli Barreto, sem ela não conseguiria ter conciliado as demandas da pesquisa com as mais de 50 horas de

trabalho semanais, porque os boletos continuam sendo emitidos e bolsa nenhuma daria conta...

Daniela foi responsável pela administração do cotidiano, da tarefa árdua, ignorada, da administração da casa e da rotina, do cuidado das seis cachorras e um cachorro, da lista do mercado, de deixar organizada a marmita e o café pela manhã. Foi minha secretária, estudante, enfermeira, diagramadora, fundamentalmente – amiga e companheira – foi a escuta nos momentos de crise, contornou momentos delicados com humor peculiar, me alertando sobre os impactos ambientais de chorar no banho. Um mulherão de um metro e meio de altura, com orelhas de gatinho e tutu cor de rosa.

Além dela, outras pessoas foram relevantes neste processo: Rejane Coutinho, que me orientou pela segunda vez, mais de dez anos depois e possibilitou que seguisse meu percurso, compreendendo e respeitando os meus tempos e as minhas particularidades. Luiza Christov que me acolheu num momento difícil e me dissuadiu de desistir com uma tarde de conversa e uma garrafa d'agua.

Agradeço também aos/ as estudantes com quem tive a oportunidade de partilhar e construir as experiências aqui citadas, principalmente as estudantes, garotas e mulheres, com as quais vivenciei o significado das palavras sororidade e interseccionalidade. Não teria espaço para colocar todos os nomes aqui, estão ao longo do texto nos trabalhos e falas.

As colegas Camila Calabrez, Agnacilda Rocha, Haydee Martins e aos colegas Michel Will e Sandro Megumi Kuradomi pelas parcerias nos projetos e diálogos que aconteceram dentro e fora da escola. A Fernanda Demai pelo apoio ao processo de inscrição no Programa de Doutorado e na confiança depositada no meu trabalho. A querida Elaine Piccino companheira de discussões sobre o currículo e outras coisas da vida.

Ao carinho especial dos amigos e colegas de trabalho Alexandre Silveira e Joyce Tavares solícitos nos momentos mais tensos. Ao querido amigo e irmão de coração João Batista de Macedo, pelas parcerias de longa data e pelo fato de me alertar que o que quer que eu diga, faça ou escreva, sempre dou um jeito de contemplar as questões étnico-raciais, de gênero, feminista, veganas e sustentáveis.

Ao queridíssimo Felipe Martins pela delicada e atentíssima revisão textual, sempre disponível e afetuoso. Ao estimado Marvin Oliver Schneider pela revisão do resumo em inglês.

Agradeço também a pessoas que contribuíram no meu processo de formação e que foram exemplos, nas quais vejo profundas características da minha prática docente refletidas: os queridos Nilton César e Gui Malteze, a querida Marina Satiko e *in memoriam* ao querido Guilherme Vidal.

Já na graduação além das citadas Rejane e Luiza, o querido Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho responsável pelo meu apreço a leitura de todos os documentos, orientações, leis e pareceres, a Profa. Dra. Lóris Rampazzo e Prof. Dr. Norberto Stori por serem competentes no ensino das técnicas, pacientes nas explicações, compreensivos sobre as questões financeiras dos/ as estudantes de uma universidade pública e sempre solícitos em suas aulas.

Não posso deixar de agradecer ao Prof. Renato (não consegui resgatar o sobrenome dele) por ter organizado as visitas ao MAC/ USP quando eu estava na 7ª série, porém ainda tenho alguns ressentimentos por ter me colocado para fora da sala a força sob a alegação de que "falava demais" e era "muito respondona".

E principalmente aos meus pais, Rosileine Marielli Barreto e Adilson de Souza Barreto por serem as pessoas maravilhosas que permitiram, eu e minha irmã, sermos quem somos, sem que nossas diferenças se tornassem divergências. Que nunca criaram tabus para nenhum tipo de conversa em casa, nunca fugiram do diálogo, mesmo que acabasse se tornando uma discussão acalorada e nos deram a liberdade de escolha, principalmente religiosa, mesmo com todas pressões exercidas por outros familiares e pelas constantes crises financeiras. Agradeço a eles a compreensão que tiveram nas minhas ausências.

Gratidão a todos e todas que de alguma maneira colaboram nesse processo, mesmo que indiretamente.

SUMÁRIO

A ESCRITA, QUEM ESCREVE E COMO ESCREVE:
uma possível introdução. 21

O PREFÁCIO E O QUE DIZER ANTES:
conceitos e recortes. 27

ENTRE AUTOESTRADAS, ROTAS E EXPLORAÇÕES:
currículo seus significados e significações. 29

- Mas então o que é o currículo? 29
- Dos tecnocratas ou autoestradas. 30
- O progressismo e a estrada mata adentro. 32
- A crítica e o mapeamento das rotas. 32
- Pós – Críticos e o percurso do gato. 34
- Mas e o tal do currículo por competências? 36

TRABALHO E SUAS DEFINIÇÕES. 41

- O que podemos dizer sobre o trabalho? 41
- Trabalho do ponto de vista moderno e industrial. 45
- A imaterialidade do trabalho e trabalho na contemporaneidade. 46
- Trabalho e Juventude: o que sabemos sobre isso. 49

DAS RELAÇÕES COM A ARTE:
um quadro para jovens. 53

- Visão, visualidade e cultura: imagens e contextos. 55
- Decifra-me ou te devoro: as imagens e o mundo. 57
- O universal e o plural: escolhas, mediações e narrativas. 58
- Entre o verdadeiro, o belo e o bom: o prescrito e o cotidiano. 63
- Os afetos que nos afetam: e um currículo para formar boas pessoas. 68

DO TEXTO À AÇÃO:
o contexto e as práticas. 75

- O Espaço Cênico: a estrutura e o lugar da ação. 77
- Atores e atrizes: a constituição do elenco. 78
- A cena pelo ponto de vista de uma personagem/ narradora: descrição das práticas e projetos. 82
- O clímax: sobre vira-latas e diversidade. 104

CONSIDERAÇÕES FINAIS
e possibilidades de aprofundamento. 125

REFERÊNCIAS 133

ANEXOS E APÊNDICES 139

A ESCRITA, QUEM ESCREVE E COMO ESCREVE:
uma possível introdução.

O discurso é um modo de traduzir a imagem do real, mas esta imagem traduzida não é a própria realidade, mas a fala dela[1].

No começo pretendia tratar teoricamente de como as diferentes teorias do campo da Arte e arte -educação contribuiriam para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais nas formações de nível técnico e justificar porque não devemos tirar os conteúdos e aulas de Arte de nossos currículos, mas em quatro anos de desenvolvimento da tese alguns pontos mudaram, dentre eu mesma e algumas concepções.

Lembro-me das conversas com minha orientadora sobre a quem se destinava a escrita, e no processo e depois de uma espécie de autorrevelação, precisamente de um ano para cá as coisas começaram a fazer sentido e percebi que escrevia para mim, porque os questionamentos só fazem sentido por que os vivencio e talvez outras pessoas possam por meio dos relatos dessas práticas e questionamentos também encontrar um caminho para construir/ descontruir o sentido das próprias experiências.

Para que o percurso faça mais sentido é preciso conhecer o guia e os lugares onde foram construídas suas falas. Vou me apresentar: estudei todo o primeiro grau em uma escola estadual do bairro em que residia na zona norte de São Paulo, uma boa escola bastante rígida em relação a disciplina, com docentes muito bons/ boas, que me ofereceram boa bagagem, estudei praticamente com a mesma turma durante oito anos, fui monitora de sala, representante do conselho de escola e apesar da rigidez existia espaço relativo bom para crianças de 07 a 13 anos manifestarem suas ideias e opiniões. Haviam festas juninas, festivais de talento e a coisa que mais amava a: Feira de Ciências.

Mas oito anos com as mesmas pessoas e a possibilidade de continuar com elas no segundo grau me fez buscar alternativas, então fiz meu segundo grau integrado a uma formação profissional em Desenho de Comunicação na EESG Carlos de Campos, atual Etec Carlos de Campos, entre 1994 e 1997, uma escola no centro de São Paulo, com pessoas dos mais variados locais e realidades, inclusive de Osasco, um lugar que ue nem sabia que existia. Paralelamente complementei minha formação técnica no SENAI do Bom Retiro na área de vestuário, no contra período.

Durante os anos de 1998 a 2000, não dei continuidade aos estudos por uma questão econômica, precisava ajudar em casa e por ser muito jovem, não consegui trabalho, nas áreas cursadas, fiz alguns trabalhos mais pautados na minha beleza do que no

<1> GHEDIN, E. **Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa.** Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, v. 2, p. 1-14, 2004.

meu intelecto; o salário era bom, mas não via futuro, trabalhava durante o dia visitando loja de eletrônicos distribuindo material promocional e a noite fazia preparatório para o vestibular, uma realidade comum a maioria dos/ as estudantes. Em 2001 ingressei na licenciatura em Educação Artística no Instituto de Artes da Unesp. Tive uma trajetória que considero boa durante a graduação, fiz alguns estágios em instituições culturais e no Centro de Documentação e Memória da UNESP - CEDEM o que me acentuou o interesse pelas pesquisas historiográficas. Terminei a graduação e ingressei no mestrado. Durante o mestrado trabalhei com educação não formal como arte/ educadora em centros culturais e próxima a defesa fui convidada a trabalhar numa Etec, a que estou até o momento e da qual essa tese falará bastante. Sou professora de Educação Profissional nas habilitações do eixo Produção Cultural e Design desde 2007.

Durante a pesquisa de mestrado desenvolvi um trabalho sobre a *Escola Profissional Feminina de São Paulo*[2] com o objetivo principal de compreender as relações existentes entre os conteúdos de Artes e a formação profissional feminina na primeira metade do século XX. Já faz um tempo que tenho esse interesse de estabelecer conexões entre fazeres e conceitos do campo da Arte conectados à profissionalização. A Carlos de Campos fora no passado a *Escola Profissional Feminina* e sofreu muitas transformações ao longo dos 80 anos que se passaram até o meu ingresso no segundo grau, os resquícios de sua história estavam lá...

Confesso que lidar com o passado foi muito prazeroso, primeiro porque lidando com o passado temos a "dádiva" do distanciamento temporal que nos dá, de certa maneira, um conforto, ponto de apoio, a noção de como as coisas se desencadearam. É como ler um livro que já te contaram sobre algum personagem e você fica ali procurando os indícios[3], as pistas, todo detalhe é um pequeno achado, você fica ali estabelecendo inúmeras conexões, como num quebra-cabeça, o fascínio é encontrar as peças de uma imagem vislumbrada e liga-las.

Entretanto essa tese se originou da inquietação decorrente do acúmulo de experiências pessoais e profissionais, não estou dizendo que isso não existia com a pesquisa historiográfica, porém nesse caso faço parte do quebra-cabeça, não tenho o distanciamento. Não tem *spoiler* do que acontece no final. É como naqueles jogos eletrônicos em primeira pessoa em que você tem o ponto de vista de quem desenvolve a ação na narrativa e o mapa abrindo conforme você avança nas missões, por meio do acúmulo, de itens que são os fragmentos dos registros, pistas obtidas com as conversas e o que retive na memória recente. Estou e sou parte do desafio.

As questões discutidas nessa tese se intensificaram especificamente em 2011, quando fui convidada a coordenar duas equipes responsáveis pela integração dos conteúdos do Ensino Médio com os conteúdos das formações profissionais de nível técnico em *Design de Interiores* e *Comunicação Visual*. Na ocasião era responsável pela formação continuada do/ as docentes de Artes do Ensino Médio do Centro Paula Souza – CPS e fui indicada para o trabalho, por conta de já ter colaborado na escrita curricular de outros cursos de formação profissional como a Modelagem do Vestuário em 2008 e a reformulação do curso de *Design* Gráfico para Comunicação Visual em 2009.

Ao iniciar o trabalho de coordenação das equipes me deparei com a questão central da proposta

<2> BARRETO, C. M. P**rofissionalização feminina e ensino de arte: um diálogo com a Escola Profissional Feminina de São Paulo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) -Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. São Paulo.

<3> Lembrei de uma matéria compartilhada pela querida Camila Lia denominada "Por que um 'spoiler' não estraga o filme: assim funciona a ciência da reviravolta na trama", autoria de Vera Tobin, publicado em 26/05/2018 no portal do El país em. Disponível no link: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/14/ciencia/1526289524_876609.html>.

de que tais integrações implicavam articulações, mais complexas, do que aquelas características de formação profissional e ao final do trabalho entregamos a proposta, na qual, sendo um curso cujos conteúdos e práticas estabelecem múltiplos diálogos com o campo da Arte[4], culminaram no enxugamento da carga horária de componentes curriculares com conteúdo/ bases correlatas, a legislação previa para a integração a supressão da carga horária[5].

Parecia-nos, ao ler a legislação e demais orientações, que o alinhamento dos conteúdos suprimiria a carga horária do que fosse comum, para nossa surpresa, minha e da equipe, essa não era a prática recorrente, sim o contrário: uma habilitação profissional da área de exatas tem a redução de carga horária das outras áreas do conhecimento e um aumento da área em questão e nesse processo quase um magarefe, a disciplina de Arte e seus conteúdos era a primeira a ser extirpada – em quase todas as habilitações profissionais – integradas ao Ensino Médio.

Esta prerrogativa, mesmo que não citada em nenhuma orientação, não me fazia sentido e de certo modo me causava grande angustia, para os arte/ educadores é mais do que argumentado em diversas vertentes, a importância da Arte e o papel dela na formação integral dos jovens, público ao qual se destina a formação básica em nível médio, contudo quando debatemos com os outros profissionais responsáveis por essas escolhas, parece que os argumentos são insuficientes para dar conta de tais justificativas, além do campo da Arte, porque tais argumentos são constituídos de imbricado de teorias multidisciplinares não reunidas sobre as potencialidades do ensino da Arte em outros campos do conhecimento e o debate é compreendido como mera disputa de carga horária ou poder dentro dos currículos.

Então, surgiu a oportunidade de por meio de acordo de cooperação entre Centro Paula Souza e o Programa de Pós-graduação da UNESP o desenvolvimento de uma pesquisa para obtenção do título de Doutora e com ela esse trabalho.

Essas inquietações se tornaram as minhas justificativas iniciais da pesquisa e desenvolvimento da tese e o meu objetivo em demonstrar como a Arte é ignitora de processos cognitivos, perceptivos e sócio afetivos desejáveis nas relações que extrapolam o campo profissional a partir das práticas em sala de aula.

Entendendo que é uma questão que deve permear qualquer formação e ao longo da jornada de pesquisa me desvinculei da questão do currículo profissional integrado ao Ensino Médio e busquei estabelecer relações entre as concepções de currículo, práticas em sala de aula e formação dos/ as docentes envolvidos/ as no processo.

Ao longo do processo fui reconhecendo as argumentações de Bauman[6], no que se refere ao mundo líquido moderno ligado a não solidez das coisas e escolhas. Considero importante o entendimento da inserção do jovem no mercado de trabalho e suas representações sociais[7] e quais concepções de currículo[8] possam atender, tanto as questões cognitivas e psicomotoras gerais e particulares das habilitações profissionais, quanto às capacidades sócio afetivas do/ as estudantes numa perspectiva emancipatória.

Como categorias básicas busquei articular três eixos: Currículo, Trabalho e Arte tendo o pressuposto metodológico: a hermenêutica[9] e como objetos de estudo não só a bibliografia, principalmente as interações estabelecidas no cotidiano da minha prática

<4> Utilizo ao longo do texto Arte com "a" maiúsculo por me referir a mesma como área de conhecimento. Assim como a palavra docente ou docentes quando me refiro de maneira geral. Quando se trata de uma pessoa em específico uso o termo professor ou professora conforme a flexibilização de gênero.

<5> Em conformidade ao Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2005

<6> Refiro-me as seguintes obras de Zygmunt Bauman. **Vida líquida**/2006, **A arte da vida**/ 2009 e V**ida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**/2008.

<7> VENTURI, G; TORINI, D. **Transições da escola para o mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil**. 2014. Disponível em: <http://www.ilo.org/employment/areas/youth-employment/work-for-youth/publications/national-reports/WCMS_326892/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 06/06/2015.
VILLARREAL, P G. Prevenir una crisis mayor del empleo, Oficina Internacional del Trabajo. Una reseña. **Tendencias Mundiales del empleo** 2012. Relaciones Laborales y Derecho del Empleo, 2013..
DE LA HOZ, F; QUEJADA, R; YÁNEZ, M. **El desempleo juvenil: problema de efectos perpetuos.** Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 10, n. 1, p. 427-439, 2012.
DELORS, J. et al. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: UNESCO, 1999.

<8> Tomo como referenciais os trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo sobre teorias curriculares.

<9> RICOUER. P. **Teoria da Interpretação**. Trad. Artur Morão. Edições 70, 1996. 109p.

docente e coletadas através de relatos, apontamentos, entrevistas e grupos de discussão, assim como, descrições das práticas em sala de aula, superando a categorização dos dados, sim me conduzindo à compreensão do que expressam[10] com base na apreciação e interpretação do discurso.

Os conteúdos de Arte e as práticas curriculares elegidas são aquelas empregadas nas turmas que ministrei aulas durante o desenvolvimento da pesquisa, essencialmente após o meu retorno para sala de aulas, no segundo semestre de 2015, quando de maneira gradativa deixei as funções ligadas ao desenvolvimento curricular[11].

Além da questão das mudanças que me ocorreram por tais experiências, é um período em que tenho mais material coletado e a memória viva dos processos, no sentido de conservação das informações, sem perder de vista que a memória é processo de construção/ reconstrução[12]. Ao longo da tese relato experiências interligadas e fazem parte do processo de construção da minha prática docente.

O vínculo então com a questão do currículo integrado pode se tornar não tão claro, vez que não são abordadas experiências deste universo, porém creio ser possível estabelecer uma série de relações entre contextos micro e macros. Uma delas é que se trata da formação voltada para jovens com média de 16 a 26 anos[13] como "opção" e "escolha profissional" impulsionada vezes por modismo, oportunidade de oferta pontual ou até arbitrariedade familiar e também incorre numa seleção de conteúdos que geram a exclusão de tantos outros, não levando em consideração a fluidez das escolhas ao longo da vida e tão pouco – a formação integral dos sujeitos – muito além das escolhas pelo currículo abordo a questão também das escolhas feitas pelos/ as docentes.

A justificativa para a deliberação é a prerrogativa de investigar como os conteúdos se apresentam aos jovens e como se relacionam na construção, não apenas das competências de cunho profissional, também aquelas denominadas pessoais e envolvem construções sócio afetivas. Parto do pressuposto que é o contato com as reflexões e argumentos da Arte, principalmente, por meio das imagens, que contribuem para as construções, indiferente do contexto profissional em questão.

Para construir a análise, selecionei atividades e projetos nos quais atuei como orientadora e que extrapolaram as questões técnicas da habilitação profissional, exigiram escolhas e posicionamentos diante das situações e problemas. Tais situações foram eleitas ora por demandas institucionais, ora por situações do cotidiano da escola ou pelos/ as próprios/ as estudantes com base na resolução de problemas reais de questões ligadas à localidade e as relações interpessoais.

Durante o processo de elaboração da pesquisa confrontei não só a bibliografia estudada, também o meu percurso como estudante e posteriormente docente e compreendi, no processo, que era uma parte da questão. Tomei como principal a referência para construção do argumento de pesquisa os estudos de Nóvoa[14] no que se refere ao processo de formação de docentes como contínuo e nas suas práticas da importância das narrativas biográficas para entendimento e reflexão sobre estes percursos.

Optei por situar alguns projetos que desencadearam em outros na minha experiência docente, assim como defini algumas turmas em específico, tendo motivos da escolha o perfil e o fato de tê-las acom-

<10> WELLER, W. A hermenêutica como método empírico de investigação. **Anais da 30a Reunião Anual da ANPEd**, p. 7-10, 2007.

<11> No período do segundo semestre de 2013 ao primeiro semestre de 2015 estive ligada ao projeto denominado Núcleo de Estudos Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica – NECEPT do no Grupo de Formulações e Análises Curriculares (GFAC) do Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza.

<12> Tomo como referência os estudos de Jaques Le Goff, sobre a questão da memória e história sobre tudo a relação entre as memórias históricas e/ou coletivas e as memórias individuais.

<13> Mesmo que os/as estudantes já tenham optado por habilitações do Eixo de Produção Cultural e Design, muitos/as o fazem por motivos tais como curiosidade ou por exclusão em relação aos outros cursos oferecidos, sem muito ou nenhum conhecimento sobre o que será abordado na formação.

<14> NÓVOA, A. et al. Profissão, professor. **Porto Editora**, Lisboa.1995.

panhado durante os três módulos de formação.

No início da pesquisa, realizei grupos focais, que serviram de subsídio para as percepções dos /as estudantes sobre os temas discutidos na pesquisa por exemplo: o entendimento deles sobre o papel da Arte na vida cotidiana e na escola e na profissionalização, escolha profissional e trabalho[15].

Grande parte do material analisado se constituí de apontamentos, pequenos depoimentos, avaliações textuais e a memória[16] para estabelecer a compreensão de como estas teorias têm se manifestado no cotidiano da minha prática profissional e as interações entre teoria/ prática no currículo em ação, representam partes de todo o processo de desapego que acontece na escrita de uma tese e consolidação da pesquisa, articulando o que existe de fato de material ou fragmentos materiais, pois percebi a dificuldade que é resgatar informações, num momento em que as produzimos com tanta velocidade.

A construção da escrita do texto teve como principal premissa que se fosse uma coleção de artigos e ensaios relacionados sobre os temas Currículo, Trabalho, Arte e as experiências que articulam os conteúdos nos cursos técnicos profissionalizantes do eixo de produção Cultural e *Design*, fundamentalmente o Comunicação Visual e Processos Fotográficos. Optei pela linguagem narrativa de caráter biográfico em que apresento experiências pessoais relacionadas com o objeto, em referência ao fato de que a biografia é a micro relação social[17] no qual aquele que narra o faz para alguém e na sua narrativa há sempre a tentativa de comunicação, mesmo com interlocutor imaginário.

Para maior fluidez do texto as referências e comentários (às vezes, bastante pessoais[18]), como o nome das pessoas envolvidas, no caso das ações que considero positivas, no processo se encontram como notas nas laterais do texto. Apesar do incomodo visual foi uma escolha para facilitar a leitura. Em alguns momentos as notas trazem hiperlinks para contextualizar alguns acontecimentos narrados no texto.

Organizei o trabalho em dois blocos, o primeiro trazendo na *Introdução* a apresentação da autora e construção/ contexto textual e *Prefácio* com a apresentação dos conceitos sob os quais a tese foi construída e representa os recortes da fundamentação teórica sobre Currículo, Trabalho e Arte, no segundo bloco denominado *Do texto ao Ato* usei como recurso estabelecer a relação com o texto dramático, texto que relaciono ao texto curricular, pois ambos pressupõem a ação, são descritas e analisadas as práticas e nas *Considerações finais* apresentanto possibilidades de outros percursos.

As imagens na primeira parte, sejam do cotidiano ou da Arte, são apresentadas no início dos textos e dialogam com a ideia ou memória a ser discutida e na segunda parte apresentam os resultados dos projetos citados nas experiências.

Os documentos analisados em sua integra estão disponibilizados por meio de hiperlinks em um drive e no caso da mídia impressa no CD em anexo.

<15> O primeiro grupo focal foi realizado em dezembro de 2016 e contou com a participação de 10 pessoas dentre elas oito estudantes e concluintes do curso de Comunicação Visual e Processos Fotográficos na faixa média de 17 anos e duas docentes do curso ex-estudantes do curso de Design Gráfico na faixa de 27 anos. O convite foi aberto aos interessados e realizado nos grupos de turma nas redes sociais nas quais eu ministrava aula naquele semestre letivo. No caso das docentes o convite foi feito diretamente as mesmas. Outros pequenos depoimentos foram coletados para responder questões mais pontuais e o convite foi feito de maneira direta aos depoentes.

<16> Faço uso dos instrumentos metodológicos da história oral e conceitos da nova historiografia. Tomo como referência Peter Burke e Michel Certeau.
Cf. BURKE, P. **A escrita da história.** Unesp, 1992.
Cf. DE CERTEAU, M. **A escrita da história**. Forense Universitária, 2011.

<17> FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.) O **método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde**. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

<18> As pessoas que me conhecem pessoalmente e que tiveram um pouco de convívio comigo, reconhecem que em alguns momentos sou irônica e/ou sarcástica, sei que isso muitas vezes não é bem visto, mas sem dúvida é uma característica. Tentei evitar, mas não seria eu mesma.

O PREFÁCIO E O QUE DIZER ANTES:
conceitos e recortes.

PREFÁCIO *sm.*
"Discurso ou advertência que antecede obra escrita"[19].

No decorrer do processo de pesquisa e principalmente no processo de escrita algumas decisões e posicionamentos se tornaram mais claros para mim, foi como se eu pudesse refazer o meu próprio percurso de relação com os temas que abordo na pesquisa e revisa-los ou entender como cheguei a essas ideias e conceitos, que leituras fiz, quais autores me servem de suporte.

Depois de certo tempo essas vozes passam a fazer parte da sua fala e como na vida não temos um rodapé para dizer onde estão fundamentadas[20] nossas referências elas ficam incorporadas como camadas. Então resolvi abrir as camadas, como descamar as diversas camadas de pintura de uma casa, com o passar dos anos são sobrepostas. As mais recentes são fáceis de acessar outras estão em camadas profundas na memória e parecem mais opacas.

Uma prática que utilizo com os/as estudantes é logo de início dizer quais são minhas referências para abordar aquele assunto na sala de aula, essa prática é resultado da memória que tenho de alguns docentes que tive indicavam logo de cara a bibliografia de referência, e isso era muito bom, dava uma segurança, como se eu recebesse um mapa de território que desconhecia ou no caso de eu conhecer outros territórios ou paisagens semelhantes, ficaria claro para mim que faríamos outro trajeto. Mas confesso que poucos faziam isso, com alguns acabávamos reconhecendo o/s lugar/es percorridos logo nas primeiras falas, outros não consigo identificar até hoje, por onde andei mesmo fazendo uma revisão.

Toda essa primeira revisão será uma forma de localizar os lugares da minha fala, como construí determinados conceitos e como eu os compreendo a partir da minha realidade, quais autores busquei ou vieram até mim. Utilizo-me de verbetes de dicionário, memórias, experiências do cotidiano, narrativas e metáforas a fim compor essa imensa colcha de retalhos que é um processo de pesquisa. Seguimos adiante.

<19> FERREIRA, A B H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Positivo, 8ª edição, 2015, p. 606.

<20> Até porque dependendo do contexto fica meio pedante dizer segundo fulano, mas também reconheço que tem muita gente que fica repetindo conceitos e palavras como papagaios sem saber o que realmente elas significam. Quem nunca escutou "não sou feminista, nem machista, sou humanista". Pois é.

Figura 2 - Monitoramento do percurso noturno realizado por um gato domestico
Imagem de divulgação da pesquisa realizada pela Central Tablelands Local Land Service, um serviço governamental que trata da gestão de recursos na cidade de Lithgow, em Nova Gales do Sul, Austrália, sobre o monitoramento dos percursos noturnos realizados por gatos de estimação.
Maiores informações disponíveis em: <http://centraltablelands.lls.nsw.gov.au/resource-hub/media-releases/2016/cat-tracking-exposes-secret-feline-adventures> e divulgado por <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/02/cientistas-monitoram-50-gatos-com-cameras-e-gps.html> e <http://somentecoisaslegais.com.br/animais/monitoramento-de-gatos-por-gps>

ENTRE AUTOESTRADAS, ROTAS E EXPLORAÇÕES:
currículo seus significados e suas significações.

Não sei precisar exatamente quando ouvi pela primeira vez essa palavra, mas minha primeira lembrança remonta a infância. Na imagem remota que tenho em mente, talvez projeção, recordo-me de meu pai dizendo à minha mãe que precisa enviar um currículo. Ao questionar o que era aquilo tive a resposta de que era um documento que contava para outras pessoas sobre os trabalhos já feitos e que servia para conseguir novo trabalho. Um documento sempre foi uma coisa assim muito séria e pela sobriedade da resposta, assim o considerei.

Sempre fui uma criança curiosa e isso colocou meus pais muitas vezes em situações constrangedoras, tanto que logo comecei a ler, para evitar perguntas inoportunas sobre os significados de palavras e coisas que eles desconheciam, ganhei um "Aurelinho", nome carinhoso dado a versão míni do *Dicionário Aurélio* e todas, às vezes, precisei entender alguma palavra recorri a ele. Nesse caso não seria diferente, então para começar minhas definições recorri a ele e busquei o significado da palavra currículo e encontrei a seguinte definição:

> **CURRÍCULO** *sm.*
> *"Forma de redação adaptada de curriculum vitae (latim). Conjunto de dados relativos à vida estudantil, profissional, etc. e geralmente exigido de quem se candidata a emprego, concurso. As matérias constantes de um curso"*[21].

Por muito tempo a primeira foi a definição de currículo para mim, algumas vezes, ele aparecia em latim, mas só nas aulas de didática e prática de ensino, já na graduação, é esse termo, associado novamente a um documento, se apresentou como na segunda definição. Então currículo agora era escolar. Era diretriz; proposta; orientação; parâmetro e até ementa.

Mas grande parte da beleza da juventude é a ingenuidade. No caso da minha ingenuidade o que ali diretrizado, proposto, orientado, parametrizado, prescrito, descrito e obtusamente observado nas horas de estágio daria conta para que eu pudesse realizar o meu trabalho como professora. Ledo engano.

E novamente a palavra currículo se entremeia a palavra trabalho na minha construção e desconstrução de significados. Essa é a trama que teço ao longo do texto que aqui segue.

Mas então o que é o currículo?

Para dar conta dessa pergunta estabeleci um diálogo com os textos e sistematizações de outros autores que me possibilitaram compreender o caleidoscópio que envolve o significado da palavra currículo e perceber com grande pesar no coração que o amado

<21> FERREIRA, A B H. Op. Cit. p.214.

"Aurelinho" não dá conta. Começarei pela seguinte definição:

> *"Trata-se de um ato de poder excludente, que fixa sentidos, sem os quais, no entanto, não poderíamos entender. Isso vale para o campo do Currículo do mesmo modo que vale para a própria língua que usamos no dia a dia: se não fixássemos minimamente o sentido das palavras, não seria possível nos comunicarmos. Sabemos, no entanto, que se trata de uma operação fadada ao fracasso, na medida em que nenhum sentido pode ser totalmente fixado, a significação está sempre um pouco mais além. Nenhum compartilhamento de palavras ou de experiências é pleno ou sem conflitos, ainda que nos relacionemos como se o que falássemos pudesse ser compreendido pelo outro exatamente como supomos expressar"*[22].

Essa definição foi dada por Lopes e Macedo na introdução do seu livro *Teorias sobre Currículo* e estabelece a essa produção de sentido é constituída por um processo histórico e de partilhas, desde o século passado, ou mesmo anteriormente, tem-se atribuído diferentes significados, ora no cotidiano da escola, ora nos documentos. Contudo esse processo nem sempre me pareceu binário no sentido de que ou é uma coisa ou é outra, as teorias se complementam, os limites entre os territórios são negociáveis.

A ideia de que o currículo e a escola servem apenas para controle social sempre me incomodou muito, é um discurso recorrente, usam e abusam de autores como Focault[23], mas na construção da minha prática e experiência, acredito que a escola e o currículo não eram esse monstro, mas em muitas discussões sempre tive grande dificuldade de argumentar sobre, me faltava à segurança do tão requerido arcabouço teórico.

Então esse diálogo com outros autores me ajudou e muito na compreensão das diferentes concepções de currículo e na percepção de que algumas delas não eram tão diferentes e que existiam mais aproximações do que eu imaginava.

O entendimento de que a palavra currículo é "uma representação, uma imagem, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente - a precede", e que o currículo já existe e a teoria o descobre e cria o discurso sobre o mesmo, sendo "objeto que tem uma existência independente" e "é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve" parte de Silva[24]. Isso torna a tarefa de definir o que é currículo um tanto hercúlea e não cabe aqui nesse trabalho, mas sim apropriação de como conceber o currículo para os propósitos que desejo discutir.

Começo então com mapeamento de alguns pontos desse discurso ou desses discursos ou teorias, tendo sempre em mente a ideia de que são percursos e até onde os mesmos me levam.

Dos tecnocratas ou autoestradas.

Quando eu penso num currículo tradicional de características tecnocratas, a imagem que me surge é de uma autoestrada, cujo percurso é previamente definido, dentro de um fluxo constante e com determinada velocidade padrão, na qual você não pode reduzir ou acelerar demais sob o risco de uma grande fatalidade.

Penso nos pedágios pré-definidos como as avaliações em pontos determinados sem muita possibilidade de alterações, penso na constante fiscalização dos agentes, nos *guardrails,* nos acostamentos no qual nunca é bem visto trafegar por eles ou parar

<22> LOPES, A C e MACEDO, E. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2014, p. 10

<23> Refiro-me a algumas falas que usam dos escritos de Focault para justificar que a escola é um instrumento de dominação, não discordo que ela possa assumir esse papel, mas tive experiências e procuro oferecer experiências bem diversas dessas situações, então creio que não devemos nunca generalizar nem ficar invocando os autores para justificar certas posturas que os próprios autores invocados criticam. FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Leya, 2014.

<24> SILVA, T T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica Editora, 2011, p. 12.

por lá por muito tempo e no autossocorro como uma metáfora dos processos de recuperação.

Esse tipo de formação é baseada no objetivo final e não na experiência do percurso, mesmo não a considerando ideal, não é possível ignora-la, pois é uma prática extremamente associada à administração escolar e baseada em conceitos como eficiência, eficácia e economia e permeiam grande parte dos currículos, principalmente de formação profissional, contexto no qual eu estou imbricada.

Contudo tais preceitos têm como referência Bobbitt[25] e referem-se ao ideário liberal do início do século XX que tomam de empréstimo o modelo empresarial de administração tayloriano e tem como principal objetivo de formação o preparar para a vida adulta e economicamente ativa por meio de um currículo direto desenvolvido por meio de atividades indiretas. O aprendiz é entendido como produto e o currículo, a maneira a garantir sua formação eficiente, tendo como parâmetro às demandas do modelo produtivo dominante.

Esse discurso é bastante familiar dentro do processo de desenho curricular de habilitação profissional, as atividades produtivas da vida adulta e do mercado são tidas como fontes dos objetivos de um currículo. A ênfase de Bobbitt na formulação de objetivos é acentuada, na medida em que os princípios da administração científica e empírico-positivistas ganham adeptos.

O formulador de currículo dentro dessa perspectiva deve determinar as grandes áreas das atividades humanas, subdividi-las a fim de transforma-las em objetivos, que definem desde as habilidades mais operacionais a julgamentos complexos, voltados a resolução de problemas práticos.

Contudo seu contemporâneo Charters[26] considerava a orientação curricular o sentido da eficiência social[27], onde os métodos assumem a centralidade do currículo e devem ser interpretados em termos de atividades e de unidades de trabalho hierarquicamente ordenadas, num planejamento extremamente determinado.

Temos em comum, nas abordagens teóricas de Bobbitt e de Charters, um vínculo entre currículo e mundo produtivo, tanto em relação à eficiência do processo educacional, quanto à adequação da educação aos interesses da sociedade com grande ênfase ao controle do trabalho docente e à administração do trabalho escolar.

Ambos compartilham da referência com o modelo de organização do mundo fabril, reproduzindo os procedimentos de administração científica taylorista/fordista, com planejamento preciso dos objetivos e metas a serem alcançados, principalmente de objetivos comportamentais.

Nesses discursos parece-me familiar a ideia de uma autoestrada, até porque a questão do "eficientismo" não está focada no percurso, mas sim nas estratégias de racionalização de resultados numa analogia ao estabelecimento de limites de velocidade, localização das praças de pedágio e gerenciamento do autossocorro e uma especificação de um objetivo comum a todos: o ponto de chegada.

Mas não podemos nos esquecer das contribuições de Tyler[28], das quais podemos dizer que é o ápice dessa mentalidade. Ele associa a centralidade nos objetivos (nos métodos e nos modelos de planejamento de currículos) aos princípios de Dewey[29] (que trataremos mais adiante), cujo foco, pode se dizer, é a centralidade nos estudantes, nas atividades e expe-

<25> BOBBITT, J. F. **The Curriculum**. Didáctica Editora, 2004.

<26> CHARTERS, W W et al. **Curriculum Construction**. 1923.

<27> PINAR, W. F.; BARROS, A. P; PINTO, S. **O que é a teoria do currículo?**. Porto: Porto Editora, 2007.

<28> TYLER, R W. P**rincípios básicos de currículo e ensino**. Editora Globo, 1981.

<29> DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Ática, 2007.

riências. Tyler defende o ensino por atividades como fontes para os objetivos, estudos relacionando a vida contemporânea em conjunto com os conteúdos específicos das disciplinas. Essa concepção "mista" ecoa até hoje nos espaços escolares.

Tais formulações estão centradas na organização e desenvolvimento do currículo, de caráter essencialmente – técnico e centrado – numa maior sistematização dos objetivos e com demandas claramente comportamentalistas.

O progressismo e a estrada mata adentro.

Se comparo os currículos tecnocratas as autoestradas, os currículos progressistas, centrados na experiência como os preconizados por Dewey, são as antigas estradas mato adentro, abertas a picada, onde as longas travessias são feitas lentamente, sob a orientação de quem já conhece o caminho e compartilhada pelo grupo. Apesar do percurso previamente definido, possibilita à experiência da relação empírica com a natureza, o contemplar e as paradas. O tempo da natureza ao invés do tempo da máquina.

Para os progressistas a educação é um meio de diminuir as desigualdades sociais e cada autor, a sua maneira, crê que a educação pode ser um instrumento de mudança, um processo continuo e não uma simples preparação para a vida adulta. O valor imediato da experiência se contrapõe a uma possível utilização futura.

Dewey, o nome mais proeminente dos progressistas, por exemplo, preconiza o foco central do currículo está na resolução de problemas de ordem social. As atividades curriculares e o ambiente escolar criariam as oportunidades para agir de forma democrática e cooperativa. O currículo compreende dentro dessa perspectiva três grandes áreas de interesse: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua.

Dessa proposta destaco a questão da experiência como meio e fim, pois mais adiante discutirei como compreender a questão do trabalho e vida adulta na perspectiva de adolescentes e jovens. E cá entre nós, o que daria conta de prepararmos para a vida adulta? Tenho algumas hipóteses a respeito que serão discutidas posteriormente no corpo do trabalho.

A crítica e o mapeamento das rotas.

Nesse momento do texto vou avançar sobre algumas questões no que se refere às concepções de currículo a fim de ir delineando algumas escolhas e entendimentos. Vamos considerar daqui em diante temos um breve mapeamento das rotas que seguiremos, desviando dos caminhos que nos atrasam ou afastam de nosso ponto de chegada. Uma metáfora: as rotas alternativas que traçamos para fugirmos do transito e nos possibilitam o conhecimento de novos percursos.

Se no início do século XX as teorias tecnocratas e progressistas começam a pôr fim à hegemonia humanística que prevalecia nos currículos desde a Idade Média[30], pois a modernidade, a industrialização e a necessidade de formação em massa, assim o requeriam como urgência, durante os anos 1960 as mudanças sociais ocasionadas pelo contexto pós-guerra e falência dessa euforia moderna em vários países proporcionaram interferências na educação e no currículo que fizeram emergir o Currículo Crítico, trazendo para a discussão outros campos do conhecimento como a fenomenologia, a sociologia crítica, a filosofia

<30> Composto do *Trivium* (lógica, gramática, retórica) e o *Quadrivium* (aritmética, música, geometria, astronomia).

marxista, entre outros. Destaco alguns aspectos dessas contribuições a seguir:

A fenomenologia no que diz respeito a questão curricular atenta-se à descrição e ressignificação da experiência perceptiva, tornando-a mais importante do que teorizações abstratas. Assim como na hermenêutica e na autobiografia, as mudanças fundamentadas estão baseadas não nas disciplinas escolares ou objetivos de aprendizagem, mas sim nas práticas vivenciadas e experienciadas.

Sobre as contribuições dos teóricos críticos, como Bourdieu[31] e outros, as mesmas se dão pela análise das relações de poder constituintes da sociedade capitalista, suas relações de dominação e discute a forte ligação entre economia, educação e os impactos sobre currículo, valendo-se da relação entre hegemonia e dominação.

Destaco ainda sobre as concepções críticas de currículo, Apple[32] que especificamente argumenta sobre a dinâmica do campo cultural e não um simples reflexo da economia, portanto o currículo seria desenhado em termos culturais e relacionais e exigiria um conhecimento particular das classes e grupos dominantes, mudando- se assim a ideia de conhecimento verdadeiro e questionando qual conhecimento é considerado como verdade e o porquê de alguns conhecimentos serem considerados legítimos em comparação a outros ou ainda para quem eles são verdadeiros.

No que se refere às vertentes marxistas, a análise de Giroux[33] desvincula-se dos conceitos economicistas do marxismo e estabelece o conceito de resistência, sugerindo as ações humanas interferem no currículo e na escola, principalmente contra a hegemonia das classes dominantes e cria o conceito de pedagogia da possibilidade. Essa resistência possibilita que docentes e estudantes moldem o currículo de modo politizado e critico contrapondo-se aos arranjos e crenças dos grupos dominantes, criando uma ferramenta de emancipação, conscientizando os envolvidos de seus papeis sociais e suas ligações com as instituições sociais, proporcionando um espaço de discussão e democracia.

Importante nesse contexto falar de Freire[34], apesar de nunca ter formulado estudo sistemático sobre a questão do currículo, sua obra colabora para o entendimento de questões relacionadas ao currículo, fundamentado na crítica ao que chama de "educação bancária", em que o conhecimento é apenas transmitido de docente para estudante, assim como em um ato de depósito.

O ataque de Freire refere-se ao modo "antidialogal" e desenvolve a noção de "educação problematizadora" onde todos os sujeitos envolvidos por meio do diálogo participam da construção com base nas experiências do/as estudantes e definição de "temas significativos" ou "temas geradores". Nesse contexto o especialista desenvolve e sistematiza pedagogicamente tais experiências, sem distinção entre cultura popular e erudita.

Sobre a "Nova Sociologia da Educação[35]", seu foco se dá nas questões curriculares e questiona o modelo de resultados de aplicação do conhecimento sem problematizar as questões sociais, a natureza do conhecimento escolar e papel do currículo na produção das desigualdades sociais. Seu destaque se dá pela conscientização do conhecimento escolar e o currículo existem como fruto de um processo que envolve conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos devem fazer parte do currículo, assim todo o processo de interpretação e negociação em torno dos significados

<31> BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. In: Escritos de educação. Vozes, 2004.

<32> APPLE, Michael. Currículo e poder. **Educação e realidade**, v. 14, n. 2, p. 46-57, 1989.

<33> Cf. GIROUX, H; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. **Currículo, cultura e sociedade**, v. 2, p. 93-124, 1995.
Cf. GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. Cortez; Autores Associados, 1987.

<34> FREIRE, P. P**edagogia da tolerância**. Editora Paz e Terra, 2016.

<35> YOUNG, M. A propósito de uma Sociologia Crítica da Educação. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, v. 67, n. 157, p. 532-537, 1986.

em que estão relacionados docentes e estudantes.

Destaco ainda Bernstein[36], pois o mesmo refere-se aos códigos culturais como meios fundamentais que permitem distinguir diferentes contextos e seus significados e que o aprendizado desses códigos culturais ocorre de forma implícita, na vivência das estruturas sociais onde os mesmos são expressos e vivenciados como no caso da escola. Sendo o fracasso educacional ligado ao papel das diferentes pedagogias no processo de reprodução cultural, a atenção dada para a diferença entre os códigos elaborados e propostos pela escola e os códigos dos estudantes de classes populares.

Bernstein considera que o currículo oculto se encontra presente nas escolas através de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e influenciam na aprendizagem dos estudantes, formando atitudes, comportamentos, valores, orientações que permitem o ajustamento dos mesmos às estruturas da sociedade. O currículo oculto ocupa então a responsabilidade pela socialização de normas e atitudes necessárias à adaptação social e a tomada de consciência de sua existência possibilita sua crítica e consequente sua apropriação.

A partir disso é possível perceber que o currículo é um elemento da realidade escolar que ultrapassa a simples função de um objeto que define métodos, ele é também um elemento 'oculto', cheio de códigos, reproduções e desconstruções, elemento ativo da construção social escolar.

Verificadas as possíveis rotas é possível estabelecer outros caminhos, mesmo que tenhamos de percorrer mais de um deles para chegarmos a algum lugar.

<36> BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de pesquisa**, v. 120, p. 75-110, 2003.

<37> SILVA, T T. Op. Cit., p. 90

Pós – Críticos e o percurso do gato.

As denominadas teorias pós-críticas na área curricular trouxeram variadas questões para a discussão. Essas questões estão muito mais ligadas na forma como os conteúdos são abordados, do que a sua organização ou estrutura, e desenvolveram-se dentro do contexto pós-moderno.

Uma das teorias que surgem nesse contexto pós-crítico é a de um "Currículo Multiculturalista", trazendo para a pauta a desigualdade em relação a abordagem de temas como gênero, etnia e sexualidade. Contudo a crítica a mesma se dá em relação ao seu ideal de tolerância, respeito e convivência harmônica entre as culturas, conotando de certa forma superioridade por parte de quem promove esta tolerância. Considera-se[37] mais importante que criar um currículo que ensine tolerância e respeito, é mostrar os processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Não apenas tolerando, mas compreendendo os diferentes processos e o imbricado de relações entre eles.

Esse é o principal aspecto discutido nos estudos curriculares que levam em conta as narrativas étnicas e inicialmente concentravam-se na questão do acesso, como fatores que levaram ao fracasso escolar das minorias, mas desdobrou-se para a problematização sobre a questão da desigualdade educacional, implantada pela relação de poder histórica, entre colonizadores e colonizados e numa construção discursiva baseada nas diferenças, em que um grupo se considera superior aos demais.

A teoria pós-colonialista analisa as relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural, tanto do ponto de

vista dominante quanto, aquelas escritas por pessoas pertencentes às nações dominadas, reivindicando a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas. Questionando as formas de poderes e de conhecimento que colocam alguns indivíduos numa posição de privilégio por meio da identidade dominante e sua relação direta com a seleção de conteúdos/ temas constituintes do currículo.

Surgem então uma preocupação com questões sobre a conexão entre cultura, significação, identidade e poder. O conhecimento e o currículo são logo campos culturais, sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa visão, o conhecimento não é obtido naturalmente, mas é o resultado de um processo de criação e interpretação social e proporciona mudanças nos processos identitários e de subjetivação.

Outra vertente das teorias pós-críticas são as relações de gênero, utilizando-se do conceito gênero, segue a trajetória semelhante à utilização do conceito de classe, discutindo o quão as linhas de poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado e na profunda desigualdade entre homens e mulheres.

Se inicialmente essa vertente estava preocupada com a questão do acesso à educação das mulheres e às desigualdades das instituições educacionais na oferta educacional, num segundo momento não se tratava mais de apenas ganhar acesso e sim de transformação para o atendimento dos interesses e das experiências das mulheres.

Um desdobramento possível em relação à questão de gênero é a pedagogia *queer*[38], extrapolando as discussões acerca de gênero e identidade, estendendo a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade e que a identidade sexual é uma construção social e cultural. Em termos curriculares, tal teoria não se trata de apenas uma defesa da construção social da identidade homossexual, mas estimula a atitude epistemológica que se estende para a própria construção do conhecimento e a identidade de modo geral, uma forma de pensar o impensável forçando seus limites para além das vertentes dominantes.

Essas teorias ou vertentes teóricas se entremeiam por complementariedade, analogia ou divergências, tal qual o registro dos percursos de um gato durante a madrugada conforme representado na imagem que abre esse capítulo em que não é possível estabelecer dentro do contexto pós-moderno uma linearidade ou limites entre as teorias.

Sacristan[39] aponta o currículo deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente, entendendo o mesmo como processo. Sendo um conceito tão multifacetado, ele resulta de um processo cumulativo voltado ao atendimento de realidades sociais distintas e compreendido no contexto em que está inserido.

É possível estabelecer entendimento de que o currículo envolve além de conteúdos, processos ou estratégias, representa a ideologia capaz de provocar impacto sobre a comunidade, assim como mudanças cumulativas e se revelam não numa determinada situação de aprendizagem e sim em decorrência do aprendido.

<38> ***Queer*** foi um termo usado historicamente de forma negativa para humilhar e envergonhar pessoas que apresentam suas identidades de gênero e sexuais fora dos "padrões" considerados normais da cultura onde vivem. Esse termo é resignificado e apropriado por parte de pessoas ligadas aos movimentos feministas e das minorias sexuais como uma afirmação, mas também como uma forma de resistência e proposital ironia à heteronormatividade. Destaco o seguinte trabalho: LOURO, G L. *Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação*. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541, 2001.

<39> SACRISTÁN, G.; C**URRÍCULO**, **uma reflexão sobre a prática**. Artmed, 1998.

Mas e o tal do currículo por competências?

Do ponto de vista do pensamento educacional clássico sobre organização curricular podemos classificar os currículos em três grandes matrizes nas quais temos:

> *"a) competency curriculum ou currículo por competências: derivada da concepção de objetivos comportamentais, é considerado como um princípio de organização curricular alinhado as teorias curriculares da eficiência social.*
> *b) discipline-centered curriculum ou currículo centrado em disciplinas: reflexo do pensamento crítico da década de 1960, preconiza que o currículo deve ter questões relacionadas ao contexto real e não apenas associadas à estrutura das disciplinas acadêmicas, focado no processo de ensino que possibilite o entendimento da lógica do conhecimento científico.*
> *c) subject-centered curriculum ou currículo centrado no sujeito: considerada como a organização mais progressista, pois as disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas e não em função das disciplinas de referência, com um desenho curricular centrado em disciplinas escolares organizadas segundo os interesses dos alunos"* [40.]

Estas vertentes de organização curricular indicam a forma como as disciplinas e conteúdos podem ser elegidos e se complementam ao conteúdo ideológico do currículo apresentado anteriormente.

Para entender como essa organização se configurou dentro das perspectivas do desenvolvimento de competências, principalmente na educação profissional, não podemos deixar de citar o trabalho liderado por Bloom, conhecido como *Taxonomia de Bloom* ou *Taxonomia dos Objetivos Educacionais*, sistematizado durante o final da década de 1940 e primeira metade da década de 1950, em conjunto numa comissão multidisciplinar de especialistas que estabeleceu a classificação de metas e objetivos educacionais hierarquizados a partir de verbos. Esses verbos foram organizados considerando três grandes domínios de aprendizagem:

- o cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual;
- o afetivo, abrangendo os aspectos de sensibilização e gradação de valores e
- psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o aparelho motor.

Cada objetivo tem como representação um verbo de ação e cada domínio, diversos níveis de profundidade de aprendizado, criando hierarquia onde cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior o que gerou muitas críticas em relação à rigidez da categorização. Esses verbos ainda são referências de objetivos nos planos de curso e orientações curriculares de educação profissional[41.]

Contudo uma das vertentes que tomou fôlego nos anos 1970, sob as influências e desdobramentos de Bloom é o "ensino para a competência". Nessa linha, a concepção de objetivos comportamentais é substituída pela ideia de competência. Assim como os objetivos comportamentais, as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis.

As competências são desenvolvidas por meio da integração do conhecimento, pois é necessária a articulação dos saberes disciplinares diversos na construção de conjunto das habilidades e comportamentos e domínio de determinadas tecnologias, tal princípio favorece o atendimento às exigências do mundo pro-

<40> LOPES, A C e MACEDO, E. Op. Cit., p. 63.

<41> Os planos de curso das habilitações profissionais de Comunicação Visual e Processos Fotográficos estão disponíveis nos anexos.

dutivo devido ao seu forte enfoque instrumental. Por si só um currículo por competências não expressa potencial crítico, pois tende a reforçar o modelo produtivo/social no qual está inserido. Por isso a relação de complementariedade com as vertentes conceituais podem agregar criticidade e reflexão sobre o processo.

Contudo ao analisarmos as reformas educacionais que ocorreram no Brasil durante a década de 1990, na questão das organizações curriculares, estas foram pautadas pelo desenvolvimento de competências no âmbito da educação básica e seus desdobramentos no âmbito da educação profissional.

O significado dessa nova orientação não é questão apenas técnica relacionada ao currículo, mas também política associado as novas tendências produtivas. Segundo Ramos "as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras, mesmo pactuadas no coletivo, aplicam-se individualmente"[42], tal organização se deu num sentido de enfraquecimento das dimensões conceitual e social, beneficiando a dimensão experimental.

Reforçou-se a importância dos diplomas que validam os saberes tácitos e sociais formalizando-os, assim como a valorização de potencialidades individuais e de atributos subjetivos mobilizados no trabalho, tais como por exemplo a capacidade empreendedora, proatividade e autogestão. Nesse contexto surgem as avaliações de competências adquiridas pela experiência que passam a ser validadas e certificadas por instituições de ensino, assim como a presença de competências pessoais no rol de competências profissionais.

A noção de competência passa ser abordada como a forma de autonomia do trabalhador diante de um quadro de instabilidade e de mudanças nas relações de produção. Portanto ser ou agir de maneira competente significa a "capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho".[43]

O "saber-ser" passa a ser fortemente valorizado nas relações atuais de trabalho, articulando os conhecimentos teóricos e práticos, tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência. No entanto as habilidades são o resultado das aprendizagens consolidadas na forma "saber-fazer" e ambas as dimensões mobilizam a construção das competências profissionais. Logo um profissional competente é aquele que tem condição alocar saberes em situações "próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficazes".[44]

A finalidade da prática pedagógica seria propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes, por meio do currículo pedagogicamente concebido e organizado dentro do pensamento piagetiano em que a construção do conhecimento ocorre mediante ações físicas ou mentais sobre objetos, construindo esquemas ou estruturas mentais que se modificam e se refinam por processos sucessivos de assimilação e acomodação.

O currículo deve então conter problemas e projetos desafiadores, reais ou simulados identificados com as situações típicas da área profissional. Existe aí a convergência entre a organização curricular e a concepção curricular de caráter construtivista.

O foco do trabalho educacional é então (ou deveria ser) deslocado "do ensinar para o apren-

<42> RAMOS, M N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002

<43> Brasil. CNE/CEB. Resolução nº 4/99, art. 6º

<44> Brasil. MEC. RCN, 2000

der"[45], no qual os conteúdos disciplinares constituiriam a base para o desenvolvimento de competências por meio conceitos, princípios e processos denominadas bases tecnológicas.

Cabe evidenciar que, também no que se refere a educação profissionalizante, o domínio de uma série de habilidades não expressa ou garante a incorporação da complexidade de uma competência, pois o modelo de ensino por competências tem por base o "saber-fazer" e competências são derivadas dos saberes especializados a serem adquiridas pelo/ as estudantes que, muitas vezes, não é possível simular no ambiente escolar.

Uma solução possível seria a associação desse comportamentalismo requerido pela sociedade e mercado de trabalho às dimensões humanistas amplas, visando formar comportamentos (e consequentemente as competências) com finalidade de atingir as metas sociais dirigidas ao/ as jovens de maneira crítica e contextualizada. Contudo Lopes ressalta que:

> *"Mesmo quando a competência expressa uma meta social mais complexa, capaz de articular saberes, valores, disposições sociais e individuais, sua complexidade é dissolvida ao ser traduzida em um conjunto de habilidades passíveis de serem avaliadas de forma isolada"*[46].

A grande questão, dentro desse cenário apontado por Lopes e encontrado no cotidiano da sala de aula, é que se deve então pensar o currículo por competências em termos que extrapolem a capacidade de laboralidade no sentido de predisposição ao trabalho ou capacidade de "arrumar um emprego". Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*[47], deve ser levado em consideração no planejamento, estruturação e organização dos cursos e currículos, destaco alguns princípios orientadores que se relacionam diretamente com as qustões aqui discutidas. Dentre eles:

> *"- e relação orgânica com formação geral do ensino médio na preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;*
> *- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, na perspectiva do desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva;*
> *- integração entre educação e trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;*
> *- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;*
> *- reconhecimento das diversidades dos sujeitos, inclusive de suas realidades étnico-culturais, como a dos negros, quilombolas, povos indígenas e populações do campo;*
> *- reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, que estabelecem novos paradigmas;*
> *- flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados"*[48].

Ainda seguindo as referidas diretrizes, se preconiza o currículo ideal pressupõe de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização no sentido não só de eficiência, mas também de construção de autonomia e "ligam-se diretamente ao grau de autonomia conquistado pela escola na concepção, elaboração, execução e avaliação do seu projeto pedagógico" um trabalho a ser desenvolvido por todos os agentes educacionais envolvido em especial o/as docentes. Dentro do contexto do documento entende-se como:

<45> Brasil. MEC. RCN, 2000

<46> LOPES, A C e MACEDO, E. **Teorias de currículo. Cortez Editora**, 2014, p. 67

<47> BRASIL. Parecer Nº 11, de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

<48> BRASIL. Parecer Nº 11, de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012, p. 31.

> *"A flexibilidade deve se refletir na construção dos currículos em diferentes perspectivas de oferta dos cursos, organizando seus conteúdos por módulos, disciplinas, atividades nucleadoras, projetos etc. A flexibilidade curricular permite que os alunos construam itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades, com vistas à educação continuada, simultânea ou alternadamente com seu exercício profissional, com as qualificações adquiridas. [...] No procedimento interdisciplinar, os componentes curriculares são compostos de forma integrada e estão voltados para a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem. O desafio maior para o professor, ao atuar segundo este modelo, reside na sistematização da atuação do estudante e na orientação do mesmo nas trilhas da aprendizagem de forma permanente. A interdisciplinaridade, portanto, deve ir além da justaposição de componentes curriculares, abrindo-se para a possibilidade de relacioná-los em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação [...]. A contextualização, por sua vez, garante estratégias favoráveis à construção de significações. Um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando. Essa contextualização é de fundamental importância para o próprio processo de aprendizagem, integrando efetivamente a teoria à vivência da prática profissional"*[49].

Ainda que seja forte o discurso sobre interdisciplinaridade que preconiza, a construção de projeto comum com objetivo de aprendizagem pré-estabelecido e uma metodologia de desenvolvimento comum entre os componentes curriculares envolvidos, diversas vezes na prática não passa de uma abordagem multidisciplinar do tema ou situação-problema em questão em que cada componente curricular faz sua contribuição, apenas e somente da perspectiva de sua área de conhecimento e muito pontualmente.

Como docente e atuante na educação profissional percebo que essa santíssima trindade funciona muito bem em todos os documentos e orientações, contudo na prática esse triangulo é mais escaleno do que equilátero. A contextualização é o pilar mais assimilado e bem desenvolvido, mas considero a flexibilidade um dos tópicos que deve ser melhor discutido.

Contudo retomando a questão das competências considero que uma boa síntese é a compreensão de que está centrada na relação do "saber-fazer" ao "saber-ser" e está alinhada a concepção de ampliação da cidadania e a capacidade laboral no sentido de se posicionar em relação ao considerado mercado de trabalho. Entretanto como dar conta dessas demandas? Ou melhor, conseguimos dar conta dessa demanda? Essas são algumas perguntas que intento responder diariamente e fazem parte desse processo de trabalho.

<49> *Idem, p. 48.*

Figura 3 - Esse tipo de imagem é bastante compartilhadas pelos/ as jovens (e não tão jovens) que se deparam com um dos dilemas da "vida adulta": o ciclo de trabalho e custeamento de despesas. Esse tipo de imagem é muito consumido por seu conteúdo cômico e por trocadilhos que acompanham as imagens. Por ser uma imagem considera "viral" não consegui localizar sua autoria.

TRABALHO E SUAS DEFINIÇÕES.

TRABALHO
1. Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim.
2. Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa serviço ou empreendimento.
3. Trabalho assalariado ou remunerado, serviço ou emprego[50].

Durante grande parte da minha vida a palavra trabalho tinha claramente a terceira definição apresentada pelo verbete e significava por meio dele conquistar minha liberdade e autonomia. No início da maturidade, se é que é possível dizer isso, a palavra passou a significar mais do que independência financeira e assumiu claramente as duas primeiras definições: empreendimento de forças e faculdades. Contudo cheguei a conclusão de maneira bem empírica e até dolorosa, entretanto para o desenvolvimento da pesquisa foi preciso reconstruir e tomar consciência desse termo e suas concepções em diferentes referenciais contribuíram para desenhar e projetar a lógica do desenvolvimento das práticas curriculares.

O que podemos dizer sobre o trabalho?

Vou começar logo, pelos questionamentos e o desenrolar... Após meu exame de qualificação[51] e seguindo os aconselhamentos apresentados pela banca sobre algumas questões levantadas pelo uso do termo trabalho, comecei a rever referências bibliográficas e no processo me deparei com um velho conhecido ou melhor velha conhecida que me ajudou demais a chegar no tipo de abordagem que deseja para me referir ao termo trabalho. Me refiro a um volume da Coleção Primeiros passos de autoria da Abornoz, denominado O que é Trabalho.

Pode parecer nostálgico ou saudosista, mas antes da internet, era por meio dessa coleção que fazia os primeiros aportes sobre assuntos desconhecidos. A coleção tinha a "função", creio eu, de responder os questionamentos preliminares sobre determinado conceito ou tema. Esses pequenos volumes eram bem acessíveis, tanto em custo, quanto disponibilidade, tinha na biblioteca do bairro e da escola e dependendo do interesse sobre o tema lia-se o volume numa tarde.

O melhor não era só a facilidade de acesso, mas também a linguagem, a seleção de autores e no

<50> FERREIRA, A B H. *Op. Cit.*, p. 748.

<51> Quero muito agradecer a oportunidade que me foi dada por duas mestras que admiro tanto Rejane Coutinho e Luiza Christov e pela companheira de trabalho árduo, também tão admirada, Fernanda Demai.

final de cada volume os autores apresentavam uma lista de leituras complementares e de referências ao tema com comentários que ajudavam a continuidade das pesquisas e interesses. Acho que li quase todos ao meu alcance na adolescência entre os anos finais do ensino de primeiro grau e segundo grau[52]. De certa maneira tal tipo de escrita me influenciou até hoje, mas só percebi agora enquanto escrevia a tese.

Retomando a questão sobre o trabalho, durante aqueles momentos de divagação bibliográfica na internet, me reencontrei com o exemplar digitalizado[53] e uma das boas memórias que me trouxe, foi o reconhecimento de que foi por ele que pela primeira vez tive a ideia de que trabalho existe, indiferentemente se ele é remunerado ou não, principalmente porque a autora traz a questão para o trabalho desempenhado dentro do âmbito doméstico, o famoso trabalho de casa, aquele feito principalmente pelas mulheres, nossas avós, mães e por nós mesmas, que ainda é bem difícil de ser reconhecido e valorizado[54] em pleno século XXI. Pois é...

Além disso tomei como exemplo a estrutura apresentada pela autora e começarei as diferentes concepções que o termo trabalho assumi, como no verbete do dicionário, começando com o significado de esforço ou/para sobrevivência, em consideração a intervenção humana em relação a natureza como por exemplo a caça, o plantio, o manejo de criação ou a construção de abrigo, mas também algo que demande esforço intelectual como a escrita de artigo sobre economia ou emocional como a mediação de conflitos.

Então, nessa perspectiva, tudo ou todo e qualquer esforço e gasto de energia e seus resultados é trabalho. E é. Não é à toa que usamos o termo para realizar cálculos em física e também argumentar sobre o desgaste físico, emocional e intelectual de cuidar de um bebê, por exemplo.

Mas em que momento começamos a separar ou classificar os "trabalhos"? Temos que pensar no termo como construção histórica, assim como fizemos com a palavra currículo, e vou me aproximar dos estudos da Sociologia que trouxeram a questão do trabalho na perspectiva da divisão de classes e a transição entre cultura agrária para industrial.

Ao pensarmos que o trabalho tem como principal objetivo assegurar a subsistência, podemos reduzir a função como elementar e pensando, podemos prosseguir dizendo que a partir do momento que o ser humano se tornou sedentário e criou a propriedade e o excedente, surgiu então a criação de um sistema de trocas, posteriormente uma moeda e a possibilidade de lucro[55]. Então não me parece mais tão simples à relação de subsistência, pois não é mais sair por aí caçando, coletando frutas e construindo abrigos.

E toda nova relação de trabalho se constituiu e numa breve folheada em livro de história percebemos também uma serie de disputas. O que muda nas relações de trabalho pautadas em hierarquização de quem possui a terra para o cultivo e as ferramentas e quem não tem? Ou quem possui o animal, antes livre na natureza e agora cativo e de propriedade de alguns? De quem possui o espaço para construção de um abrigo e quem não possui?

Todo o processo mudou não só as relações de trabalho, mas os tipos de trabalhos, o contingente disponível para realização de tais trabalhos e ao longo dos séculos chegamos no processo de industrialização e atualmente na quarta revolução industrial[56]. Contudo minha função aqui não é contar essa história toda, mas sim refletir sobre a questão de que com a indus-

<52> Nomes atribuídos antes da LDB 9.394 respectivamente ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

<53> ALBORNOZ, S.. **O que é trabalho.** Brasiliense, 6ª ed.,1994.

<54> Quero aproveitar essa deixa, para mais uma vez, agradecer a minha querida irmã, Daniela Marielli Barreto, por todo o suporte e gerenciamento das atividades domésticas e dos cuidados com os cães para que eu pudesse realizar essa pesquisa e minha vida não ter se tornado um caos maior do ela já é.

<55> HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 1986.

<56> SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

trialização o trabalho tornou-se um esforço planejado e coletivo, porém alienado, pois se o trabalho é inerente a sobrevivência do ser humano[57]. Como lidar com esse novo cenário tão fragmentado?

No contexto industrial e intensificado no contexto globalizado contemporâneo, não temos mais domínio sobre os processos e bens produzidos. Não sabemos diversas vezes de onde vem a matéria prima, com foi obtida, quais os meios de produção e a quem se destina o produto, significando que o produtor e produto estão separados e ele produz para mercado anônimo, até localizado do outro lado do mundo. Como consumidores dos produtos não temos muitas vezes a real dimensão do seu processo de produção, dos impactos e do valor do trabalho de outrem.

Nesse ponto considero importante trazer à discussão a teoria de Arendt[58] a partir de Magalhães sobre a condição humana e como essa teoria se relaciona com a construção do entendimento sobre o trabalho. Segundo a autora existem três condições fundamentais do ser humano, sendo elas a vida, a mundanidade e a pluralidade. Cada uma dessas condições está ligada a uma atividade humana respectivamente sendo elas o labor, a obra e ação.

Para Arendt o labor[59] *[Arbeit, travail]* é considerado como a atividade que corresponde aos processos biológicos, ligados as necessidades vitais do nosso corpo, seu metabolismo e as formas de sustentar a própria vida. Uma atividade cuja a finalidade é manter-se vivo. Então o labor está associado a essa dimensão primordial da nossa existência, isto é, aquilo essencial para nos manter vivo, uma atividade de fim em si mesma, imediata, consumível e não residual. O que me leva a questionar o como nos mantemos vivos. Tenho algumas respostas do que necessitamos para viver, talvez uma horta, construir um abrigo, saber habilidades para aquelas situações extremas de desastres, guerras, ataques zumbis dentre outras, mas acho que nesse caso, basicamente manter-se vivo é algo como respirar, alimentar-se e estar protegido e isso nos leva a segunda condição e suas atividades.

A segunda condição então seria a mundaneidade, esse pertencer-ao-mundo *[worldliness]* e tem como atividade a fabricação ou obra *[work, Werk ou das Herstellen, líoeuvre, líoeuvrer]* e corresponde a todo o artificialismo produzido pela existência humana como por exemplo o cultivo, o abrigo, as ferramentas e as demais artificialidades e objetos produzidos, desde as ferramentas para o cuidado do cultivo até as obras de Arte, necessários para viabilizar o nosso estar no mundo.

Toda essa fabricação ou obra que produzimos são maneiras de manipularmos o meio natural como formas de mantermos nossa vida, com inúmeras coisas desnecessárias. Confesso que penso constantemente sobre quantas coisas realmente precisamos para estar no mundo e quanto de energia dispendemos a fim de manter essas coisas desnecessárias e isso me leva a terceira condição a pluralidade.

Quanto a pluralidade esta se dá pela relação (ou ação) entre os indivíduos e sua interação e por mais que viva autossuficiente, com minha horta, minhas ferramentas e alimentos por alteração do meio natural, em algum dado momento, houve uma relação com outros pessoas/ humanos, até porque, aprende-se o que é comestível ou quando devo plantar determinada hortaliça ou outra com o acúmulo de conhecimento de alguém/ grupo de pessoas.

Arendt argumenta que com a era moderna o

<57> Cabe lembrar que o ser humano, não é o único ser vivo que trabalha em pró a sua sobrevivência, outros animais possuem sistemas, inclusive cooperados para manter-se vivos.

<58> MAGALHÃES, T. C. de. **A atividade humana do trabalho [Labor] em Hannah Arendt**. 1985.

<59> Para descrever essa atividade vamos usar o termo labor, por conta da tradução e não fazer confusão.

labor e a fabricação se tornaram quase indissociáveis, por isso minhas primeiras tentativas em responder o que necessitamos para nos mantermos vivos envolvia uma obra ou fabricação e dentro da perspectiva do sistema capitalista, empenhamos a capacidade de produção na fabricação de produtos e/ou objetos ou convertemos obras em serviços como forma de obtermos meios de adquirir o fruto do empenho de outrem, a ação ganha uma dimensão de algo necessário à sobrevivência.

Trabalhamos porque é preciso sobreviver este sobreviver dentro da questão da pluralidade envolve também, entre várias outras coisas, a produção em série de "coisas" necessárias e desnecessárias para que possamos agir dentro de um determinado grupo. A questão da sobrevivência por meio do trabalho, não é nada simples, porque vivemos num conjunto de pessoas, como sempre digo pessoas são pessoas e por pessoas serem pessoas, elas criam formas de se relacionarem, então o trabalho assumiu algumas características transcendentais além das questões materiais da sobrevivência.

Dentro dessa questão transcendental uma das formas de coerção é o pensamento de que o trabalho dignifica. Quem nunca ouviu isso? Pois bem. Na verdade é: Pois mal. Esse é um argumento cada vez mais presente. Com frequência escuto que a prosperidade de alguns tem algo de providencial e nem estou falando da questionável meritocracia.

Aponto que no decorrer das mudanças históricas e sociais tal fator começou a ter forte influência em relação a definição do que é trabalho e não podemos menosprezar que a presença religiosa é constante e lidamos diariamente, então é importante pontuar que a concepção de trabalho, principalmente da Reforma Protestante, exacerba e exalta o trabalho como forma de expressar o amor e honrar a si e a Deus, por isso ouvimos tanto a máxima: o "trabalho dignifica".

Dentro dessa premissa religiosa e de caráter cristão, o trabalho tem como característica a ação individual que culmina na força coletiva para a construção e bem maior e comum. O problema é que esse argumento serviu de sustentação para justificar ao longo da história a divisão e diferenciação do trabalho, assim como a criação de hierarquias, camadas sociais e até profissões estabelecidas por meio desse processo histórico, parecem ser algo da "vontade divina" e a providência seria a responsável pelo reconhecimento dos resultados.

Além desse pensamento que colaborou para alguns tipos de trabalhos, como por exemplo, os de assistência e cuidado dedicado a outrem, como fundamentalmente caridoso, desinteressado no sentido material e iluminado, visando esse bem comum com aspiração ao reconhecimento divino e logo entendido como de não responsabilidade por exemplo do Estado e sim de ordens religiosas. Trabalho frequentemente não remunerado e por vezes exercido pelas mulheres como missionárias ou irmãs de caridade. Esta questão também se estende ao âmbito doméstico, o cuidado para com as crianças e aos afazeres cotidianos do gerenciamento da residência e serviços, sendo vocação única e exclusivamente feminina, a gerar duplas ou triplas jornadas, discussão presente ainda em pleno século XXI.

E não podemos esquecer que tal discurso serviu de justificativa para escravidão e outras formas de trabalho compulsório e coercitivo e que existia bem antes do advento do cristianismo, logo não foi

invenção cristã, mas foi se reforçando/moldando, inclusive no sistema capitalista[60].

Trabalho do ponto de vista moderno e industrial.

Iniciamos logo de cara com a definição de um clássico, Friedmann[61], que considera que o trabalho sempre existiu enquanto laboração e ação humana sobre a matéria [*homo faber*], ele foi um dos pioneiros, na França, nos estudos e pesquisas sistemáticas e acadêmicas sobre o trabalho no contexto moderno industrial, tendo como tema a indústria e o trabalho organizados sob a lógica taylorista-fordista, modelo de produção predominante no período dos anos de 1930 até a sua morte em 1973.

Sua abordagem sobre o trabalho, assim como de outros conterrâneos e contemporâneos (deram origem a sociologia do trabalho francesa), propunha um estudo interdisciplinar sobre o mundo do trabalho, entendendo a sociologia do trabalho não com fronteira rigorosamente delimitada, seria uma das formas de compreender o conjunto da sociedade em diversos aspectos de todas as coletividades humanas constituídas pelas relações de trabalho.

Mas foram os teóricos de inspiração marxista que distinguiram trabalho criação humana como ação do ser humano, e sobre a natureza do conceito de trabalho abstrato na acepção de produção de mercadoria e geração de capital, essa distinção apontou para a concepção do trabalho como atividade exterior ao homem, coagida, opressiva, característico da sociedade industrial capitalista e sendo a produção fruto desse trabalho o valor central das sociedades modernas, categoria essencialmente econômica se tornou sinônimo de emprego, permitindo aos indivíduos partilha de sentimentos de integração social.

Os salários e segurança material tornaram-se instrumentos centrais do bem-estar social, garantindo assim: benefícios dos direitos e de segurança social, consolidados pelas leis trabalhistas, acordos e contratos. Criando sentimento de utilidade e contribuição para o crescimento econômico e prosperidade geral. A reivindicação essencial era a do direito ao trabalho, consagrado na expressão do pleno emprego. Discurso que vem sendo bombardeado pelas novas reformas previdenciárias e trabalhistas[62] com a tentativa de retirar do Estado a responsabilidade do bem-estar social e do pleno direito e transferi-las aos indivíduos sob as formas de empreendedorismo, meritocracia e outros temas que discutiremos na perspectiva do trabalho contemporâneo.

Retomando a questão da associação do trabalho ao emprego, um dos aspectos a ser discutido sobre essa concepção de trabalho, é o fato de seu caráter ter sido e ainda ser bastante sexista, pois por muito tempo valorizou-se apenas o trabalho produtivo, aquele exercido em grande parte pelo homem, o trabalhador, subestimando o trabalho não remunerado prestado pelas mulheres no espaço doméstico, parental e familiar. Essa concepção ainda cria múltiplos ruídos inclusive dentro do próprio movimento feminista.

Apesar das origens do movimento feminista[63] antecederem o início do século XX, os estudos se intensificaram nas décadas de 1970 e 1980 e alargamentos destas noções do que se considera o trabalho produtivo são pautas recentes, visto que no Brasil a aplicação da legislação trabalhista e registro em carteira do trabalho doméstico, majoritariamente femini-

<60> Podemos citar, entre outros, um forte percursor desse ideário Smith, economista inglês contemporâneo da primeira Revolução Industrial que reverbera até hoje. SMITH, Adam. A riqueza das nações. Nova Fronteira, 2017.

<61> FRIEDMANN, G; SERRÃO, M M. **O futuro do trabalho humano**. 1968.

<62> No momento da escrita desse trabalho discutia-se as reformas Trabalhista sancionada na Lei 13.467/2017e da possível aprovação da Previdência a PEC 287/2016.

<63> GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011

no, e aposentadoria para donas de casa pela Previdência Social, só se deu recentemente, já na década de 2010.

Dentro dessa perspectiva ainda se levanta a velha questão do trabalho dito voluntário, aquele já apontado anteriormente como transcendental/ caridoso, desenvolvido no quadro de organizações sem fins lucrativos, ser desmerecido de sua utilidade e valor social, pois não se considera o seu valor econômico.

Contudo a ideia principal que circunda o conceito de trabalho na sociedade moderna capitalista e industrial está associada à questão do emprego de carteira assinada e seguridade de direitos, pois somam as conquistas firmadas pelas lutas trabalhistas ocorridas ao longo do século XX em busca dessa relação de bem-estar social.

Hoje mesmo com a crescente precarização das relações trabalhistas e a constante introdução da automatização/ mecanização, as elevadas taxas de desemprego, a insegurança, as crises e uma série de outros fatores, ainda prevalece, no senso comum, à concepção tradicional de trabalho como sinônimo de emprego.

A imaterialidade do trabalho e trabalho na contemporaneidade.

Transitando da concepção moderna/ industrial para o contexto da modernidade líquida/ digital e suas transformações, tais como novas maneiras de organização do tempo, tecnologias modificadoras das formas de produção, o desaparecimento de funções e o surgimento de outras funções, a falta de vagas para uns e o excesso para outros, veremos como se desenrola os entendimentos sobre o que é trabalho na perspectiva contemporânea.

Segundo Gorz, o trabalho para as gerações adultas é um *locus* privilegiado da organização da vida em sociedade, pois o trabalho, tal qual o compreendemos, "é uma atividade que se realiza na esfera pública, solicitada, definida e reconhecida útil, por outros além de nós", complementando ainda "é pelo trabalho remunerado que pertencemos à esfera pública, adquirimos uma existência e uma identidade sociais (isto é, uma profissão)"[64], definição alinhada com Arenth no sentido de *pluralidade* e *ação*.

O próprio trabalho é constituidor de subjetividades para além da questão meramente econômica e constituí a identidade social, cria pertencimento e a ideia de cumprimento do ciclo da vida adulta e assim como qualquer atividade. O que me fez relembrar do questionamento de um docente de língua espanhola ao percorrer um manual de ensino de línguas o qual as pessoas se apresentavam por sua profissão e não por outras características pessoais ou inter-relacionais ou a descrição de perfis de redes sociais em que reforçam-se o status quo de suas ocupações/ profissões.

Mas cabe um parêntese aqui sobre esta ideia do que seria a imaterialidade do trabalho apresentada pelo próprio Gorz, ao se referir que grande parte da mudança de conceito sobre a função do trabalho se deu a partir da década de 1970, por meio da ruptura com as divisões entre trabalho manual e intelectual realizadas pelas análises recentes da sociologia do trabalho e definição deste conceito que remete à produção e ao manejo de signos, mobilizadora de subjetividades e saberes múltiplos nas relações produtivas.

Outro autor, Camargo[65], define o trabalho imaterial: "se refere a todas aquelas atividades que

<64> GORZ, A. **Metamorfoses do trabalho: crítica da razão econômica**. Annablume, 2007, p.9.

<65> CAMARGO, S. **Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial**. Pensamento Plural, p.37-56, julho/dezembro 2011, p.11.

possuem como característica fundamental o uso do conhecimento, além da cooperação e da comunicação", pois se caracteriza na articulação de saberes que não se circunscrevem apenas ao campo técnico-científico, inclui competências que extrapolam apropriação teórica-instrumental como a criatividade, imaginação, cooperação, comunicação, capacidade de iniciativa, flexibilidade, engajamento continuado em programas formativos, referenciais multidisciplinares, domínio tecnológico e outros saberes cada vez menos palpáveis e apreensíveis por mensuração direta.

Conforme elucida Gorz[66], "a informatização revalorizou as formas de saber que não são substituíveis, que não são formalizáveis: o saber da experiência, o discernimento, a capacidade de coordenação, de auto-organização e de comunicação. Em poucas palavras, formas de um saber vivo adquirido no trânsito cotidiano, que pertencem à cultura do cotidiano". Nesse novo contexto "ninguém é capaz de dizer com precisão onde, no contexto social, o inventivo trabalho do saber começa, e onde termina. Ele pode estar numa atividade de lazer, num hobby, num serviço extra" aponta Gorz[67].

Percebe-se características como autonomia, possibilidade de criação, relações interpessoais e esse *status* associados a determinadas profissões/ ocupações são coerentes com os estímulos ao trabalhar e o trabalho passa a ser a atividade produtiva, a premissa de agregar valor a alguma coisa; dar prazer e sentimento de realização; ser moralmente aceito e promover o desenvolvimento de uma sociedade; respeitar as prescrições relativas ao dever, ao saber viver em sociedade; colocar as pessoas em relação, e contribuir para o desenvolvimento da identidade delas; estruturar o tempo e permitir organizar a vida diária e a história pessoal dos que o realizam[68].

Então começamos a discutir aquela relação entre sobrevivência, trabalho e emprego, dentro nas novas configurações e começam a surgir outras formas de sobreviver como dos *Youtubers* remunerados por sua capacidade de visibilidade e não necessariamente qualidade de conteúdo, assim como o conceito bastante em voga do empreendedorismo e autoesforço como argumentos de sucesso que pautam, a eleição de candidatos e as reformas trabalhistas e previdenciárias e que já ecoam em nossos currículos profissionais, mas que ainda não na maioria das realidades, principalmente no Brasil.

Não digo que não acredito nisso ou que é impossível, poderiam até me tomar como um desses exemplos de "sucesso", mas tenho clareza de que tive determinadas oportunidades e privilégios estruturais, ou não, que posso considerar como realidade de poucos, que vão desde a tonalidade da minha pele, pai e mãe presentes, mais de uma alimentação por dia, formas de lazer e recreação, tempo e disponibilidade para estudar, boa formação de base e pública que incentivou o acesso a bibliotecas e museus, mas que não são levados em consideração como fatores imprescindíveis aos que defendem a meritocracia e que não levam em consideração a equidade de oportunidades. São situações que dependem de uma série de fatores sociais e econômicos e podem ser equiparados por políticas públicas afirmativas, de gênero, de acessibilidade e educacionais.

Dentro dessa perspectiva Bauman aponta que o contexto contemporâneo pós-moderno e líquido, para não deixar de fora nenhum desses termos, reflete a perda da noção de que o esforço coletivo preconizado pelo entendimento moderno de trabalho traria a prosperidade e felicidade geral a partir

<66> GORZ, A. Op.Cit., p.9.

<67> GORZ, A. Op. Cit., p. 11.

<68> MORIN, E; TONELLI, M J; PLIOPAS, AL V. **O trabalho e seus sentidos.** Psicologia & sociedade, v. 19, n. 1, p. 47-56, 2007.

da dedicação mútua, pois não é mais uma questão coletiva, um projeto que visa aumentar os níveis de qualidade para a vida para todos e todas, mas uma visão individualizada de sucesso.

Observando acontecimentos políticos recentes, não só no Brasil, mas de maneira globalizada, temos o aumento do conservadorismo, um forte sentimento de autopreservação de privilégios individuais, a diferenciação e exclusividade como índice de realização, a criação das polarizações, o combate a quem pensa de forma diferente reforçando as bolhas identitárias e as escolhas assumem cada vez mais os interesse individuais de homens e mulheres que são impulsionados a empregar seu juízo, recursos, os próprios tempos e dinheiro, para satisfazer-se eternamente atualizações instantâneas de objetivos a serem alcançados num ciclo sem fim – anestésico.

Esta tendência de existências individualizadas se pauta diretamente no indivíduo e não mais na coletividade. Han[69], discute a questão da individualização e sua relação com o autoesforço e a concepção de realização apontando à autoexploração como indicador de sucesso. A autoexploração está associada a aceleração do mundo, o excesso de dados com que convivemos e o hiperconsumismo atual, pois quanto mais consumimos, mais necessitamos de trabalhar e quanto mais nos exploramos, mais somos realizados. Han aponta que estes sintomas são percebidos até quando não estamos trabalhando e cita como exemplo, as maratonas de séries a serem consumidas num esforço de horas ininterruptas como forma de lazer.

Entretanto não só de aspectos negativos ou pessimistas é feita a contemporaneidade, as individualizações deram vozes as particularidades e estas associadas as possibilidades de articulação em rede deram maior visibilidade a outras formas novas e não tão novas de concepção de trabalho.

O problema é que ele é vendido num discurso do tipo "larguei um trabalho chato e fui empreender meu sonho, vendi o apartamento que herdei do vovô e abri minha starup"[70], algo que não faz parte da realidade de milhões de brasileiros e brasileiras definitivamente, porém cresce pequenas e grandes iniciativas de empreendedorismo social[71] que articulam o empoderamento de pessoas e comunidades visando o ganho de capital e prestação de serviços em segmentos vezes ignorados ou pouco tidos como significativos do ponto de vista da lucratividade. Um cenário ideal, ainda longe de ser totalmente real.

Essas individualizações dos processos produtivos e serviços reproduzem etapas dos trabalhos artesanais e retomam questões da *artesania*. Segundo Adverse:

> *"A palavra artesania não integra a língua portuguesa, originária da língua espanhola, ela designa um modo de fazer particular associado ao estilo da técnica do artesão ou até mesmo um processo subjetivo de trabalho, modos de fazer associados às práticas de uma tradição cultural [..]. A artesania, se articula com os processos e não apenas com o trabalho ou com o produto final".*[72]

A artesania é, portanto, uma forma de produção que compreende todas as etapas do processo, que envolve "saber fazer" característico e a subjetividade, que articule produtor/ produto/ consumidor no desenvolver do trabalho.

Dentro das concepções apresentadas os conceitos sobre o que é trabalho são tão múltiplos quanto os contextos. As concepções modernas e pós-modernas de trabalho coexistem em aspectos positivos como

<69> HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Editora Vozes Limitada, 2015.

<70> Discurso inspirado na empresa produtoras de suco Do Bem. Premiada e utilizada como um "caso de sucesso" vale a pena conhecer o site ou mesmo dar um Google para entender porque considero esse discurso pernicioso e como empreender e/ ou inovar possui diferentes concepções de acordo com perfil socioeconômico no Brasil.

<71> Empreendedorismo social é um termo que significa um negócio lucrativo e que ao mesmo tempo traz desenvolvimento para a sociedade. Os negócios sociais integram a lógica dos diferentes setores econômicos e oferecem produtos e serviços de qualidade à população excluída do mercado tradicional, ajudando a combater a pobreza e diminuir a desigualdade. Inclusão social, geração de renda e qualidade de vida são os objetivos principais dos negócios sociais, que também são economicamente rentáveis. Definição extraída do site: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/02/empreendedorismo-social-gera-lucro-e-desenvolvimento>. Acesso em 01/05/2018.

<72> ADVERSE, A. O. **A Artesania como Experiência Mnemônica no Design**. Transverso, v. 4, n. 4, 2017.

negativos, suas contradições e complementariedades, atendem aos interesses antagônicos. Trabalho pode ser uma dimensão importante da vida, pode nos ajudar a se situar, ocupar nosso tempo, criar sentido e principalmente está relacionado a possibilidade de escolha[73].

Como ainda é recorrente o discurso de que a escola é a principal responsável, se não a única, de "preparar para a vida adulta" e "transmitir" às novas gerações valores, tais como o do trabalho e da profissionalização como promotora de ascensão social e financeira chegamos no ponto em que se faz necessárias políticas públicas para de fato ela assuma esse papel como uma das promotoras da educação para a "vida adulta", mas não só como educação profissional, pois a "vida adulta" é mais do que "pagar boletos"[74], trata-se de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e ambiental, articulando não só ao campo dos deveres, mas também aos direitos.

Trabalho e Juventude: o que sabemos sobre isso.

Para tratar desse assunto tomo como referência os relatórios sobre *Transição Escola-Trabalho* - TET [75] organizados pela *Organização Internacional do Trabalho* – OIT que propõe dados de referência para discussão sobre tema *Trabalho Decente e Juventude* tendo várias frentes de discussão.

A primeira apropriação que faço do material, com algumas ressalvas, é o próprio conceito ampliado de jovem, pois estende a idade limite de referência de 24 anos para 29 anos sob o pressuposto que:

> *"Decorre do reconhecimento de que os processos de transição para a idade adulta têm se estendido, considerando-se não só a formação escolar e a inclusão no mundo do trabalho, como a aquisição de autonomia e, em geral, a constituição de nova unidade familiar [...]. Abarcar a juventude até esse limite permite captar a complexidade das experiências de transição dos jovens para o trabalho, tanto ao longo como depois de completarem os estudos"*[76].

Ressalto que devemos tomar um certo cuidado com a extensão, pois ela se aplica alguns segmentos socioeconômicos e trata-se de classificação internacional e toda generalização tem restrições, pois grande parte da população brasileira conhece o peso do trabalho como forma de sobrevivência na mais tenra idade, inclusive fica evidente nos documentos da própria OIT sobre a realidade brasileira, veremos alguns dados elencados.

Na relação entre jovens e o trabalho, o documento em que encontrei mais dados para a discussão e que trata da transição do jovem entre a escola e trabalho[77], assunto que perpassa os objetivos dessa tese e cujo os dados seguem algumas das tendências já delineadas por outros estudos anteriores, como a constatação de que a juventude brasileira é grande, diversa e desigual e essa amplitude é bem estruturada no que se refere a consistência dos dados do referido relatório do qual denominaremos daqui para frente como TET.

Um dos principais aspectos que embasa a elaboração da *Agenda Nacional de Trabalho Decente* é o fato de que "a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora e em parte significativa tem se esforçado para combinar trabalho e estudo" e está trabalhando ou procurando trabalho.

O TET atenta também à questão de os mundos do estudo e trabalho são mais complementares do

<73> Vamos discutir as questões das possibilidades escolhas quando observaremos os dados sobre trabalho e juventude no Brasil

<74> Parafraseando o texto da imagem abre esse capítulo sobre as perspectivas para muitos/as jovens sobre a tão esperada "vida adulta".

<75> Os trabalhos de campo e a construção do banco de dados da pesquisa Transição Escola-Trabalho (TET) no Brasil foram realizados pela ECO Assessoria em Pesquisas, com financiamento do projeto "Work4Youth", uma parceria entre a OIT e a Fundação MasterCard.

<76> VENTURI, G; TORINI, D. **Transições da escola para o mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil**. Work4Youth Série de publicações, n. 25, 2014, p.18.

<77> VENTURI, G; TORINI, D. Op. Cit.

que excludentes, aponta também o crescimento das taxas de escolaridade e forte disposição dos jovens, independentemente do nível de renda, em ingressar no mercado de trabalho. O trabalho não é apenas uma necessidade ou questão impositiva, mas almejado e requerido segundo o relatório e se alinha com o pensamento de Gorz no que se refere a questão do lugar social que o trabalho representa apresentado anteriormente.

Os jovens pertencentes às famílias com rendimentos mais elevados têm mais oportunidade de obter um emprego e de melhor qualidade, ampliando as desigualdades relativas às chances e os tipos de trabalho. Esse contexto, já fora sinalizado por outros autores[78]. A dificuldade de acesso aos níveis de ensino superior, afetam não só a questão dos ganhos de produtividade, dinamismo do mercado de trabalho e da economia brasileira, fundamentalmente a inclusão decente de parte considerável dos jovens no mercado.

Nesse contexto uma percepção que merece destaque é a conclusão dos estudos ligada ao ensino médio, etapa final da educação básica obrigatória, corresponde à percepção de 66,7% dos jovens que já o concluíram. Este é um dado importante se levarmos em consideração a possibilidade de formação profissional integrada, para grande parcela em finalização do Ensino Médio. Também percebemos como aquele dado dos 29 anos, faz sentido para um segmento restrito de pessoas no Brasil.

Outro documento que reforça a questão são os dados levantados pelo Movimento Todos Pela Educação -TPE[79] que revela que 56,7% dos estudantes com até 19 anos estão formados no ensino médio, contudo a porcentagem de jovens que concluem o ensino médio na idade certa, isto é, até os 17 anos, tem aumentado no período compreendido de 10 anos de 5%, em 2004, para 19%, em 2014.

Os dados foram apurados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e ao observamos outros dados constatamos que com as melhoras nos índices o mesmo levantamento apontou que 1,3 milhão de jovens entre 15 e 17 anos que deixaram a escola sem concluir os estudos e que 52% desse número referem-se a não conclusão do ensino fundamental.

Outro dado chamativo é sobre as razões do abandono dos estudos, são ainda predominantemente ligadas ao trabalho entre os homens, ao observarmos aqueles dados dos 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola sem ensino médio concluído, verifica-se 610 mil são mulheres e que 35%, isto é, o equivalente a 212 mil, já eram mães, apenas 2% delas deram sequência aos estudos.

Cabe ressaltar ainda que segundo o TET "as taxas de participação das mulheres no mercado de trabalho ainda são significativamente inferiores às dos homens" e significativamente superior quando se referem as taxas de "desemprego e inatividade". Isto demonstra que essa menor presença das mulheres jovens não está relacionada ao fato delas estarem estudando mais, fato importante, que geraria como consequência maior tempo na escola postergando a entrada no mercado de trabalho. Os relatórios da OIT apontam que as mulheres têm permanecido mais tempo na escola e apresentam índices de escolaridade mais elevados.

A razão dessa menor participação se dá pela dificuldade de conciliar os estudos com as responsabilidades familiares assumidas, quando não exclusivamente, pelas mulheres. Os motivos familiares, sobretudo ter tido filho e ter casado, são a principal razão

<78> ABRAMO, H. W.; VENTURI, G.; BRANCO, P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. Instituto Cidadania, 2005.
CORROCHANO, M C et al. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas.** 2008.

<79> TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas 2013-14**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2013_141.pdf>. Acesso em 27/01/2018.

citadas pelas jovens para abandonarem os estudos A pesquisa também aponta que as jovens se casam e têm filhos bem antes que os homens, enquanto a maioria dos jovens é solteiro e vive com os pais. Tomando a questão dos índices já apontados sobre a relação entre maternidade e abandono da escola, dado importantíssimo, visto que com menor escolaridade possuem chances reduzidas de trabalho e/ou salários menores.

Então quando pensamos naquelas relações sobre as novas formas de trabalhar e empreender, temos que levar em consideração a realidade enfrentada pelas mulheres e estabelecer políticas de equidade em relação as questões trabalhistas. Não obstante, retomo um dado que levantei durante minha pesquisa do mestrado sobre a questão da profissionalização feminina na primeira metade do século XX, já naquela época e contexto, constatei que a formação, que a princípio visava o trabalho no meio fabril, converteu-se para um meio de trabalho autônomo e de certo modo empreendedor, por assim dizer, por conta dos anacronismos do termo, pois as moças criavam pequenas oficinas e uma rede de serviços compartilhados, por meio de indicações e especialidades gerido por elas próprias.

Me parece ao observar os dados que mais de meio século depois, a situação não mudou muito. A informalidade ainda é a grande fonte de renda das mulheres, assim é preciso estarmos atentas as políticas que garantam respaldo quando não for possível, mais manter a força produtiva e sobrevivência dentro do nosso modelo econômico.

Retornando aos jovens, no que se refere a questão da qualificação, a pesquisa aponta que 41% dos jovens ocupados que foram entrevistados estavam trabalhando em ocupações para as quais eram excessivamente ou insuficientemente qualificados e que a questão do desemprego e informalidade atingem jovens de diferentes níveis de escolaridade e renda familiar, indicando "que o crescimento da escolaridade e das oportunidades de formação profissional, apesar de serem elementos fundamentais, não são suficientes para a construção das trajetórias de trabalho decente aos jovens".[80] Esse dado reforça a necessidade de uma revisão sobre o papel da formação profissional e seus objetivos, assim como a importância das relações de trabalho discutidas nos diversos níveis de educação. Se a escola assume, que não o deva fazer sozinha, o papel de formação para a "vida a adulta", estes assuntos devem fazer parte das discussões do cotidiano escolar e ao meu ver fazem parte daquele campo de questões socioambiental, econômica e política.

Outro fator que merece atenção especial é o aumento do emprego juvenil em condições de informalidade, já mencionada em relação às mulheres com maior incidência que também atinge homens. As situações são heterogêneas, porém todos são afetados pela baixa qualidade e precariedade dos empregos, não proteção social e não garantia de direitos trabalhistas. Outro dado alarmante, segundo o TET, mais de um quarto dos jovens empregados com carteira assinada desconhecem seus direitos trabalhistas. A própria OIT sugere que as políticas devam facilitar a transição para a formalidade seja por meio de políticas que incentivam o aumento da produtividade e/ou unidades produtivas, seja pelo cumprimento das normas laborais ou o fortalecimento da fiscalização e até mesmo incentivos fiscais para uma maior formalização dos postos de trabalho ocupados pelo/as jovens.

<80> ABRAMO, H W et al. P**esquisa Agenda Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013**, p.41.

Sobre a questão racial o relatório aponta que existem diferenças, nos níveis de escolaridade, mais baixos, principalmente quanto a remuneração, denunciando os salários dos jovens negros chegam a ser em média um pouco mais de 80% do salário recebido pelos jovens brancos.

Sobre a porcentagem dos jovens "nem nem", termo atribuído aqueles que não estudam nem trabalham, cresce conforme aumentam as faixas etárias, estes dados estão ligados ao histórico ocupacional dos jovens e a percursos nem sempre lineares e contínuos. O termo se generalizou e se tornou pejorativo, quase todos os artigos e matérias que li sobre o assunto me pareceram tendenciosas e generalistas tratam o/ as jovens como pouco interessados. O próprio relatório da OIT deixa claro tratar de percursos não lineares e que demandam estudos específicos sobre as descontinuidades. A Síntese de Indicadores Sociais (SIS)[81] de 2016 apontava que cerca de 11,6 milhões de jovens de 16 a 29 anos, 25,8% do total fariam parte desse grupo diretamente relacionado ao desemprego no Brasil.

Contudo tais dados não podem ser encarados como diria o senso comum, numa vagabundagem generalizada, segundo levantamento realizado pela *MindMiners*[82] que entrevistou 1.000 brasileiros de todas as regiões do território entre 18 e 32 anos recorte as classes A, B e C, foi apontado que apenas 16% dos jovens entrevistados não estavam trabalhando nem estudando, por outro lado 25% estavam desempregados. Dentre os desempregados 18% informaram que trabalhariam fora de sua área de atuação e 32% aceitariam ganhar menos do que ganhavam, seguidos de 45% aceitariam uma jornada maior de 40 horas semanais.

Outro dado relevante dessa amostragem é 45% do total de entrevistados afirmaram que as organizações oferecem pouca oportunidade de crescimento profissional e 63% apontam que existem poucas oportunidades para profissionais iniciantes ou com pouca experiência. Antes mesmo de entrar em contato com esses dados já percebia isso de maneira empírica lecionando em uma escola pública da periferia da grande São Paulo.

Os relatórios da OIT de modo geral apontam para a necessidade de programas de empreendedorismo e acesso a crédito dirigido para jovens, reforçando o desejo de trabalhar sozinho/a ou por conta própria é imenso, mas devido a falta de oportunidades, poucos o fazem de fato, na maioria das vezes, usando recursos próprios, com empréstimos de parentes, auxilio dos pais ou sem reserva de recursos com os aumentos dos riscos de insucesso.

Ao percorrer todos estes dados evidencia-se que o sucesso dessa transição entre escola e trabalho ainda é masculina, com maior nível educacional, renda familiar elevada, residente na área urbana, portanto de suma importância que se leve em conta a complexidade das trajetórias. Nesse sentido as políticas afirmativas e de incentivo são de relevância potencial, logo como uma formação profissional que dê conta de tais desafios dos quais muitas vezes nem mesmo os formadores e educadores estão conscientes e preparados.

<81> IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE**, 2016. Acesso em 20/05/2018. Disponível no link: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>.

<82> A MindMiners é uma empresa especializada em pesquisas e apresentou os dados do relatório denominado ***Millennials e a Geração Nem Nem: trabalho, educação e tendências de consumo*** na edição de 2017 do Congresso Nacional das Relações Empresa-Cliente – CONAREC 2017. O referido trabalho teve como motivação o mapeamento do perfil de possíveis consumidores. Disponível no link: <https://mindminers.com/estudos/millennials-e-geracao-nem-nem>. Acesso em 27/01/2018.

DAS RELAÇÕES COM A ARTE:
um quadro para jovens.

Quando eu tinha 13 anos de idade e estava cursando a 7ª série do ensino de primeiro grau em 1992, tive a oportunidade de pela primeira vez visitar um museu de Arte, o *Museu de Arte Contemporânea* MAC/USP, confesso que naquele momento da minha vida a principal motivação não era a Arte, mas sim os garotos de outras turmas e como os critérios para ir a tais visitas era ter boas notas, então ir aos "passeios" da escola conferia certo prestígio.

Foi a primeira vez que fiquei frente a frente com uma obra de Arte. Aqueles poucos centímetros que nos separa de algo que parecia só existir nos livros, sensação meio mágica, também foi a primeira vez que fui convidada a falar sobre Arte e me senti à vontade. Eu estava ali sentada no chão, a mediadora nos perguntou qual seria o motivo daquele quadro ter aquele nome *Quadro para Jovens* (Figura 4) e sem hesitar, sem ter medo de resposta errada, misto de excitação e deslumbre, respondi: era para nós. Nós. Lembro que a mediação seguiu abordando questões da composição, do contexto, falei tanto e estava tão maravilhada, até ganhei um postal com a reprodução do *Composição Clara* do Kandinsky do professor e consegui ir na segunda vez com outro grupo. E os garotos? Criei outros desejos e interesses daquele dia em diante. Aquele dia teve um impacto tão grande na minha vida que só fui perceber muitos anos depois, quando já estava no papel da mediadora. Papel que posso traduzir como a parte mais significativa da minha vida profissional.

No decorrer do texto venho apresentando as relações e os entendimentos que construí para compreender meu objeto de estudo em relação a Arte sempre acreditei (ou pelo menos passei acreditar) que uma vez tocada pela Arte, você nunca mais será a mesma, algo em você muda mesmo que não se perceba a princípio, naquele dia, a experiência influenciou, direta e indiretamente, várias das minhas decisões profissionais e gerou uma série de conexões, inclusive com pessoas que admiro bastante.

As diversas cenas que fazem parte da composição de Marx Ernest são para mim a metáfora desses diferentes e contrastantes lugares onde a Arte está no meu percurso. Como se cada quadrante emoldurado dentro do conjunto do quadro fosse espaço/ teoria que visitei para construir minhas experiências e esta tese, foram as minhas entradas de territórios que visitei e percorri. A seguir apresento algumas portas e os acessos a mim proporcionados.

Figura 4 - Minha primeira experencia com leitura de imagens e mediação como estudante.
Ernest, Max. Quadro para Jovens. 1943. Óleo sobre tela. 60.2 x 75.5 cm. Doação MAMSP. Acervo MAC/ USP. Reprodução Digital disponível em: <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo1/expressionismo/surrealismo/ernst/obras.html>. Acesso em 15/07/2018.

Visão, visualidade e cultura:

imagens e contextos.

Compreendo hoje que lidamos com a multiplicidade de entendimentos e de interesses e é preciso sempre dizer qual é o lugar que ocupamos, assim iniciarei a minha incursão pela questão da cultura visual[83] e o entendimento que construí sobre ela.

Depois de 10 anos de docência na área do *Design* e principalmente em comunicação visual, não consigo mais dissociar a questão da Arte, principalmente a contemporânea, de sua relação com a cultura visual e as imagens do cotidiano.

Minha prática docente ocorre e ocorreu em sua maior parte em um lugar: uma escola técnica de nível médio pública, cujo o ingresso dos estudantes é via um processo classificatório; situada na periferia da grande São Paulo, num município considerado cidade dormitório, que possui, perto de 390 mil habitantes; preserva no quase que esquecimento local uma das 12 aldeias jesuíticas tombadas pelo patrimônio histórico nacional desde a década de 1940; abriga como grandes eventos locais, festividades de caráter religioso; teve sua primeira sala de cinema inaugurada em outubro 2016 no primeiro *Shopping Center*, ambos administrados por uma das empresas de transporte público local e com pouco reconhecimento de oportunidades e equipamentos culturais municipais como parte do cotidiano da cidade.

Sobre a escola, a composição das turmas é heterogênea do ponto de vista socioeconômico, sendo a única escola que oferece qualificação profissional na área de *Design* na região oeste metropolitana, então temos estudantes de municípios próximos, como Osasco, Barueri, Itapevi, Jandira, Santa do Parnaíba e até São Roque. O perfil etário também varia conforme as turmas, as diurnas (manhã e tarde) são quase que na totalidade de jovens entre 15 e 17 que cursam concomitante o ensino médio em escolas públicas, alguns nas melhores da região, um bom número de estudantes de outras Etecs de municípios vizinhos que oferecem o Ensino Médio e recentemente da Escola do SESI de Carapicuíba.

No período noturno temos contingente alto de estudantes trabalhadores e trabalhadoras, número significativo de graduados em áreas correlatas, todos buscam novas oportunidades de inserção ou reinserção no mercado. As mulheres são a maioria nas turmas, em especial nas turmas diurnas.

Então qual é a cultura visual que os/ as estudantes consomem? Quais são os acessos? As impressões, os embates e as referências? Como é possível discutir a questão da cultura visual do ponto de vista de quem consome? E de quem produz, visto que serão futuros produtores de conteúdos visuais? Nesse cenário minhas indagações e inquietações surgiram a respeito da cultura visual e como tem sido discutida no contexto da sala de aula.

Em meio às leituras percorridas, um texto relativamente recente de Sérvio[84] discute a questão do que estudam os estudos de cultura visual, escrito a partir de sua experiência docente, o texto me ajudou a organizar o pensamento no contexto da pesquisa. O texto aborda o que chamamos de "visual". O autor traz para a discussão o entendimento de que, o que chamamos de visual está dividido em dois planos: visão e visualidade e que "esses planos não atuam de modo separado, tampouco são idênticos".

Atribui-se a questão da *visão* como operação física, seus mecanismos com foco na apreensão bio-

<83> Apropriando-me da fala de Ana Mae Barbosa de que lidamos com diversidade de culturas visuais e que é preciso pluralizar, embora a autora tema que hoje o uso do termo no singular "reflita o desinteresse em contemplar diferentes abordagens teóricas, práticas plurais e mídia diversificada", usarei o termo aqui no singular. BARBOSA, A M T B. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**, v. 34, n. 3, 2011.

<84> SÉRVIO, P. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 196-215, 2014.

lógica da experiência visual; a *visualidade* trata da percepção como fato social, técnicas históricas e determinações discursivas, a parcela cultural da experiência visual.

Portanto a cultura visual se dedica a visualidade, mesmo que nosso sistema biológico empregue percepção seletiva[85] e o autor destaca "nossa experiência visual não pode ser identificada como janela transparente para o real"[86], portanto é necessário caracterizar transformações que ocorreram ao longo da história da visualidade e contextualizar o que entendemos como visão. Faço uso do conceito de cultura visual defendido por Mitchell[87], no que se refere que "experimentamos o visual por meio da cultura, por meio de construções simbólicas" e que seus códigos se interpõem como um "véu ideológico" entre nós e o mundo e que tais "véus" são tecidos por meio das rotinas e exposições que constituem nossas preferências, por meio do exercício do olhar, o que pode ser deliberado ou inconsciente. Então partindo dessas considerações não é possível separar a *visão* e sua característica biológica da *visualidade* e sua construção histórico/ cultural.

A cultura visual não está restrita apenas ao estudo ou leitura unicamente das imagens e estruturas, se expande em nossas relações com as imagens, como as imagens nos afetam, como são construídas nossas percepções sobre o mundo e nós mesmos por meio delas, tais imagens influenciam nossas ações e posicionamentos, as conexões entre a produção de imagem à política e às relações de poder.

Portanto para Mitchell discutir cultura visual inclui "tudo aquilo que vemos, olhamos, mostramos e exibimos, assim como o que escondemos, dissimulamos e nos recusamos a ver[88]". Outros autores[89] incluem práticas cotidianas de olhar e expor, representar e prescrever o que deve ou não deve ser visto, de quem pode ver ou ser visto e consequentemente a construção de tabus. O que fica bastante claro quando pensamos as relações, por exemplo, sobre as imagens de nudez feminina e masculina e como esses corpos são apresentados e representados, tanto nos museus como nas propagandas.

Nesse aspecto, outro autor apresentado por Sérvio é Mirzoeff, que associa cultura visual ao contexto cultural pós-moderno e as relações de consumo, no sentido de que seria "impossível compreender a sociedade em que vivemos sem atenção às novas formas de visualização e visibilidade[90]" e leva em consideração a mediação das tecnologias visuais, nas quais se incluem as práticas de produção, circulação e recepção de imagens. Pautando não só a questão da difusão, mas principalmente na democratização dos meios de produção que expandiu o seguimento da população capaz de produzir imagens, exemplo disso são as redes sociais e a ampla difusão de *memes* e *selfies* como prova da democratização e expansão.

O período contemporâneo é então caracterizado por "figurar ou visualizar a existência" como algo compulsório algo que nunca ocorrera anteriormente na história da humanidade no sentido de produção e processamento de imagens. A cultura visual estuda a construção social da visão, como a construção visual do social, do ponto de vista do consumidor, não somente do produtor. Portanto considera toda experiência visual, sendo concebida como Arte pela história de sua recepção, situa o entendimento de cultura como prática ou processo de produção, circulação e consumo de significado na vida social e propõe que esses significados não são inerentes e sim construídos,

<85> Alguns estudos consideram que mesmo aquilo que é uma operação física, no caso, enxergamos por meio de uma articulação entre os olhos e nosso cérebro, passa por uma seleção, pois nem tudo é conscientemente processado, o cérebro registra apenas àquelas informações que nos interessarem mais, aquilo a que devotamos atenção, esse fenômeno é conhecido como percepção seletiva, exercendo influência sobre a maneira como imaginamos e registramos as informações.

<86> SÉRVIO, P. Op. Cit. p. 198

<87> apud. SÉRVIO, P. Op. Cit.

<88> SÉRVIO, P. Op. Cit. p. 202

<89> Cf. KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, v. 8, n. 12, 2006
Cf. MENESES, U. T. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista brasileira de história**, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

<90> apud. SÉRVIO, P. Op. Cit.

contingentes e mutantes, e que é preciso pensa-los dentro dos contextos históricos específicos.

A experiência visual quando deslocada de seus contextos e determinações culturais não fazem sentido, sendo preciso compreender a cultura visual do ponto de vista de quem produz e consome e os hiatos que decorrerem dessas transposições.

Polêmicas recentes[91] envolvendo a exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*, que foi cancelada após uma onda de protestos nas redes sociais e também a participação de uma criança que assistia uma performance na abertura da *Mostra Panorama da Arte Brasileira*, realizada pelo coreógrafo Wagner Schwartz, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, gerou, entre outras coisas funestas, um depoimento na 4ª Delegacia de Polícia de Repressão à Pedofilia e um inquérito aberto pelo Ministério Público de São Paulo para apurar se houve crime, fato que dizem bastante sobre esses deslocamentos e hiatos.

Portanto pensar o contexto local, histórico e as subjetividades dos envolvidos é fundamental para a compreensão das experiências visuais dos/ as estudantes e como lidam com elas na construção de sentidos em relação às imagens.

Muitas das questões que articulo sobre a cultura visual e a sala de aula decorrem das provações de Barbosa[92] que aponta na direção de uma contracultura visual como um exercício crítico visual e feito visualmente e não apenas verbalmente, nos quais é preciso envolver o/ as estudantes e futuro/ as produtores de imagens e representações e constituem campo de batalha ideológico forte e presente no espaço escolar na extensão dos demais seguimentos da sociedade e não podemos ignorar.

Decifra-me ou te devoro:

as imagens e o mundo.

Vivemos imerso num mar de imagens nos quais muitas vezes navegamos à deriva. Passamos horas e mais horas seduzidos. Eu mesma sob o pretexto de acompanhar o que o/ as estudantes consomem de imagens e quais culturas visuais partilham, dedico bom tempo do meu ócio e concentração a essas telas iluminadas, percorrendo rapidamente quilômetros de *timelines* em buscas de referências e materiais para discussão em sala de aula. Contudo compartilho das reflexões de Paglia[93] quando afirma que é preciso "reaprender a ver" e "em meio à tamanha e neurótica poluição visual, é essencial encontrar o foco" no sentido de reestabelecermos algum tipo de sentido e reflexão.

Conforme apresentado no texto anterior a seletividade por parte do nosso cérebro faz com que deixemos de perceber, e até mesmo literalmente ver, muitas coisas. Perdemos principalmente o foco e não oferecemos aos nossos olhos oportunidades de percepção estável, o ver demoradamente, o contemplar tão requerido e almejado no processo de fruição.

Acrescenta-se que as mídias de massa e os processos de democratização de produção de conteúdo geram inúmeras vozes, que repetem, várias vezes as mesmas informações. Quando percebemos que centenas de metros de *timelines* percorrido dizem as mesmas coisas, graças aos algoritmos implantados pelas empresas que geram serviços[94], podemos notar o quanto estes mecanismos podem reforçar mais rapidamente a degeneração gradativa da percepção/ expressão, afetando não só questões políticas e ideológicas que passam a ser banalizadas pelo excesso e manipula-

<91> Ocorridas entre os meses de setembro e outubro de 2017.

<92> BARBOSA, A M T B. A cultura visual antes da cultura visual. **Educação**, v. 34, n. 3, 2011.

<93> PAGLIA, C. **Imagens cintilantes: uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.

<94> Usei um recurso denominado Permita-me, que faz buscas e registra seus resultados para demonstrar como é utilizada essa questão dos algoritmos, principalmente por empresas de marketing. Segue o resultado da pesquisa realizada por esse mecanismo: <http://permita.me/?q=algoritmos+e+redes+sociais.>. Vale pela experiência.

das pelo efeito de manadas digitais, mas nos anestesia quanto a nossa esfera sensível e até metafísica. Criamos então verdadeiras bolhas de isolamento perceptivo, por vezes difíceis de serem rompidas.

Nesse sentido as abordagens contemporâneas sobre Arte/ Educação são fundamentais para que tais imagens possam ser mapeadas, lidas e articuladas com o intuito de não se deixar ser devorado/ a por elas, para melhor compreender essa relação a seguir discutirei as diferentes concepções de Arte no contexto moderno e pós-moderno e como esses conceitos interferem na mediação.

O universal e o plural:

escolhas, mediações e narrativas.

Usarei como motivo para exemplificar as questões da mediação e narrativas os infográficos[95], hoje explorados pelas mídias de massa, que se multiplicam sem critérios, tanto no que diz respeito a qualidade gráfica quanto ao conteúdo e estão associados a expressão "quer que eu desenhe" no sentido de facilitação de entendimento de informação.

Os infográficos são uns dos trabalhos mais requisitados no campo da comunicação visual e pouco temos discutido a produção de tais imagens na formação dos/ as estudantes. Atualmente os infográficos servem de estratégia para chamar a atenção a um determinado conteúdo dentro da avalanche de informações que circulam nas redes sociais, sobretudo aquelas que priorizam as imagens: *Facebook* e *Instagram;* infelizmente nem todos os infográficos possuem relação articulada entre imagem e texto.

Abordo os infográficos porque acredito ser importante confrontar diferentes contextos produtivos de imagens, se pensarmos em termos de construção formal, bons infográficos se valem dos princípios e do conhecimento acumulado pelo estudo das imagens do campo da Arte. Creio que como leitores críticos devemos questionar até que ponto a facilitação de uma informação é relevante e sobre tudo para quem.

Uso como exemplo as imagens ao lado do que considero bons infograficos a série de divulgação para redes sociais da matéria de capa da edição de julho 2015 da Revista *Super Interessante* denominada "Estupro: o mais acobertado dos crimes" (Figura 5). A revista em questão tem forte apelo jovem, é conceituada pela qualidade justamente dos infográficos. Nas imagens temos mulheres e alguns "gabaritos" que posicionam seu comportamento atribuindo a classificação do seu caráter.

A escolha dessa imagem, não é inocente; ao assumir o papel de mediadora dos conteúdos e das imagens para abordar estes conteúdos, tenho uma intenção clara do que quero provocar de discussão entre os/ as estudantes. No Brasil um caso de estupro é registrado a cada 11 minutos, segundo os dados publicados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública[96] e estamos falando só dos casos registrados, então discutir sobre estas questões, principalmente com jovens e adolescentes faz parte – pelo menos para minha pessoa – do meu compromisso como educadora, a situação em questão atinge não só as garotas, também os garotos, ainda se espera a postura do "macho pegador" ou "não aceitar um não como resposta", então considero toda oportunidade válida para se desconstruir esses tipos de pensamentos.

<95> As definições que encontrei sobre Infografia ou infográficos apontam para um tipo de representação visual gráfica, que colabora na apresentação de dados para exemplificar e/ou contextualizar questões com maior complexidade. A prática ganhou maior espaço com as mídias digitais pelo apelo a sintetização em meio ao aumento do volume de informações. Alguns verbetes apontam a origem da infografia à história da própria ilustração, mas considero dois campos distintos uma vez que os infográficos conjugam imagem x informação textual. Não encontrei uma fonte confiável para indicar como referência bibliográfica dessa definição. Em contrapartida encontrei muitos sites associados a marketing vendendo soluções para o uso dos mesmos, além de receitas mágicas de como cria-los.

<96> PÚBLICA, ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 10, 2016. Disponível no link: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf>. Acesso em 06/07/2018.

Figura 5 - Imagem de divulgação da edição 349 da Revista Super Interessante. Julho/2015
DULLA. **Revista Super Interessante,** São Paulo, julho 2015. Versão Digital disponível em: <http://abr.ai/1L-Gru73>. Acesso em 19/07/2018.

A imagem em questão aponta para a leitura e com informações que pressupõe um percurso definido e direcionador ao apontar a resposta da questão apresentada. É claro que nem sempre temos exemplos tão bons e materiais podem nos levar às leituras tendenciosas num sentido não tão positivo. Sempre considero as leituras das imagens, podem (e devem), nos conduzir às variadas possibilidades e já tratado anteriormente, precisamos discutir não só o que é por elas visto, também o que não nos é possível ou permito ver. As leituras dependem além dos dados ou referências externas, da capacidade de articular as informações, por vezes apoiadas pela mediação.

Num infográfico corre-se o risco maior de limitarmos a camada, mais superficial da leitura e a imagem fica ali como suporte somente, uma bandeja atrativa para exibição do texto. Nesse aspecto a leitura das imagens acontece de maneira superficial e nos damos por satisfeitos e não desenvolvemos a criticidade para aborda-las.

Já tive a experiência, não apenas uma vez, várias, numa leitura por exemplo de uma obra como *La Gioconda* de Leonardo da Vinci, de verdadeiras epopeias sendo narradas, sem pouca ou nenhuma margem para que o fruidor pudesse relacionar fora daquele eixo pré-determinado e o processo de mediação não acontece. Somos bombardeados de dados, na maioria das vezes, irrelevantes e pouco contextualizam ou significam as informações com a imagem.

A mediação cultural diretiva, Darras[97] é a "forma mais pobre" aquela que fornece só um sistema interpretativo, impondo único tipo de compreensão do objeto cultural na situação que descrevi dos infográficos, leitura unilateral com percurso já definido e resposta certa que levaria em consideração somente os dados postos, já na sua "forma mais rica" produziria sistemas interpretativos que tentam se articular com outros dados ou conhecimentos permitindo faze-la de maneira um pouco ampla, contudo estabelecida a resposta dita como correta que se trilhe alguns alternativos caminhos, todos chegariam a Roma.

Quanto a mediação construtivista ela se dá, "por diversos meios interrogativos, problemáticos, práticos, interativos" contribuindo para o "surgimento de um ou vários processos interpretativos pelo 'destinatário' da mediação"[98] abrindo a diversidade de leituras e respostas, as considerações sobre a imagem extrapolam a imagem em si e como no caso dos infográficos, seja apresentada, repleta de indicadores que orientem a leitura, a mediação pode ser orientada para que se busque referências e/ ou argumentos além da imagem em si.

A mediação não está restrita somente as imagens e sim aos outros produtos e objetos culturais e acontece anteriormente ao diálogo estabelecido diante do objeto/ produto/ imagem a ser mediado na sala de aula, está em processo, no momento que são realizadas as escolhas que antecedem, as leituras como no caso do infográfico observado.

Nesse aspecto considero importante que no papel de mediadores, somos construtores de narrativas no processo de construção do conhecimento, são elementos que constituem imaginários e culturas e estão cada vez mais presentes no cotidiano, por sua capacidade de envolvimento e mobilização. Seja nas ações de marketing sob o a alcunha de *storytteling*[99], mas também nos variados produtos culturais como games, filmes e séries. Qual o papel dessas narrativas hoje nos processos educativos e de formação? Como são apropriadas dentro dessa perspectiva?

<97> DARRAS, B. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, A.M. T.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/ educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.23-52 (2009, p. 37)

<98> DARRAS, B. Op. Cit. p.38.

<99> ***Storytelling*** é um termo que tem ganhado espaço como ferramenta de marketing e que nada mais é criar uma narrativa, uma contextualização uma por meio de uma história contada por meio de palavras ou de recursos audiovisuais. Mais um conceito ancestral e secular apropriado para comercialização de produtos com um novo polimento. Definição atribuída por mim por conta e risco.

Se a modernidade preconizava a narrativa única e linear, com desencadeamento rumo ao progresso, na pós-modernidade as narrativas se tornaram plurais, ramificadas e lacunares com um engajamento, muitas vezes, coletivo de resolução e/ ou representação.

Este jogo de construções de narrativas acompanham o processo de mediação, são compostos do intercâmbio de referências e repertórios, impregnados de concepções e valores e não somente no campo da Arte e da cultura. Basta escolher aleatoriamente uma imagem publicada, ou até um texto, em rede social e verificar os comentários para perceber o quão cego estamos por nossas concepções e valores que nem sequer conseguimos "ver" as imagens ou "ler" tais textos.

E quando penso em concepções a primeira questão que me suscita é até que ponto as questões pós-modernas estão de fato na sala de aula? Assim como nas definições de currículo e trabalho a ambivalência das concepções modernas e pós-modernas coexistem, não se trata apenas da questão de data, sim de um momento de transição, do contrário eu deveria já ter nascido pós-moderna, nasci em 1979, aquela "raspinha do tacho" da denominada geração X[100], mas não é tão simples, na verdade está sendo um longo e até mesmo contraditório processo de construção e desconstruções, grande parte da minha formação artística, se não toda, foi fortemente modernista e demorou bastante tempo para que eu fosse desconstruindo muitos desses valores na minha produção e atuação docente e grande parte do movimento se deu em processos não formais ou foram forjados no calor da experiência[101].

Efland (2008)[102] sintetiza essas contraposições da Arte dentro da perspectiva moderna e pós-moderna considerando um pensamento moderno a questão do *Universalismo* no sentido de que "toda variação estética pode ser reduzida ao mesmo conjunto universal de elementos e princípios, e estes devem ser centrais ao ensino da arte" contrapondo-se ao pensamento pós-moderno que aponta para o *Pluralismo* que "deve ser estudado para possibilitar que os alunos reconheçam e interpretem diferentes representações da realidade".

Consigo identificar no meu cotidiano estas tensões, convivo com colegas que defendem a universalização (Figura 6) em detrimento a pluralidade na aprendizagem, no ensino do desenho, com regras e cânones – extremamente – rígidos do que é um bom desenho sob a argumentação de ser a "estética aceita pelo mercado", mas que mercado?

Um mercado cuja estética, ao meu ver, é bastante eurocêntrica e pautada num ideal de beleza clássica em relação às proporções e biótipos, mesmo quando representam outras etnias. Contudo mesmo a lógica ser a da aceitação do produto, acredito que o mercado é plural e nele coexistam aqueles defensores de uma estética universalizante e hegemônica e que busquem representatividade/ inclusão.

E já vemos como algumas empresas mudaram suas posturas com medo de perder espaço buscando alcançar os que ainda não foram preenchidos pela concorrência. Se essas mudanças por parte das empresas são sinceras – de fato – ou apenas oportunismo, não posso afirmar, apesar de suspeitas, a questão é que dão oportunidade para a discussão sobre a pluralidade.

E sabendo que o meu repertório não pode prevalecer e devemos buscar a pluralidade e não a universalização, estabeleci estratégias para os repertórios dos/ as estudantes sejam contemplados por

<100> Faço essa referência as gerações com um certo sarcasmo, pois tenho encontrado alguns materiais, especificamente sobre marketing de comportamento, utilizados inclusive por docentes que abordam a questão das diferentes gerações e suas características, quase como aqueles manuais com os perfis dos signos do zodíaco. Particularmente tenho muito medo de que esses perfis gerem muito mais estereótipos do que entendimento sobre as diferentes características das gerações. Assim como no zodíaco, pouco pode-se dizer sem que se veja o mapa todo.

<101> Lembro-me de uma conversa que tive com Rejane logo que iniciei meu trabalho em sala de aula e a mesma me disse que nunca estamos prontas e sim estamos sempre a nos aprontando.

<102> Cf. EFLAND, A. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pó-moderna. Curso/Encontro: ***A compreensão do Prazer da Arte.*** SESC-Vila Mariana, São Paulo, 1998.

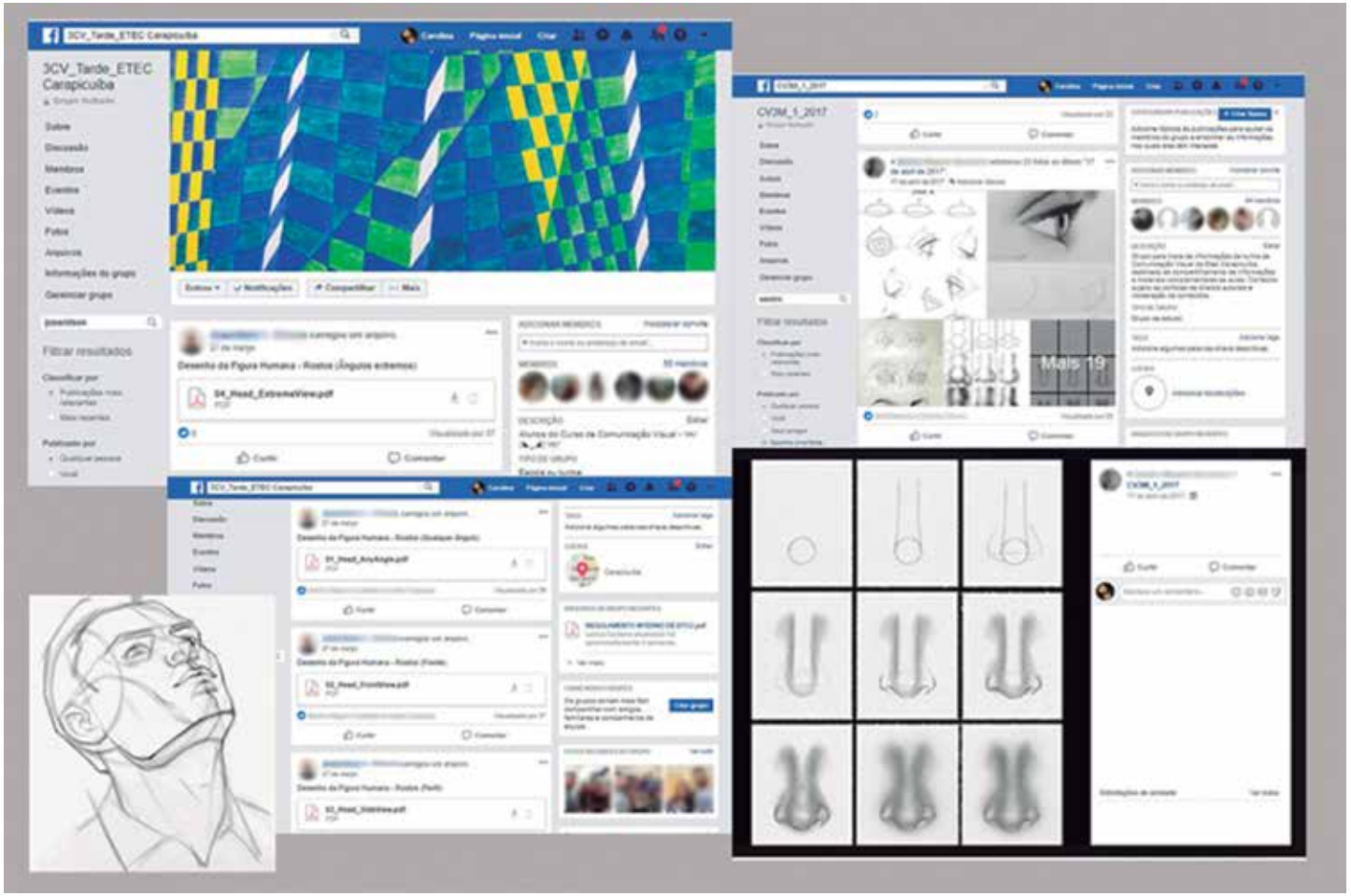


Figura 6 - Os modelos utilizados nas aulas de desenho são compartilhados nos grupos do Facebook das turmas. O ideal é chegar mais próximo possível do modelo. Os modelos e exercícios geralmente extraídos não possuem fonte ou referência e tratam sempre de representações de pessoas brancas. Por mais que alguns docentes compartilhem de que precisamos trazer outras representações ainda não temos um consenso no grupo, ficando a critério de quem a ministra as aulas do componente curricular em questão.

meio de exercício em que eles/ as devem buscar o conceito formal em outras imagens e apresenta-las para a turma, às vezes, em grupo ou individual e criar portfólio na página do *Facebook*[103] da turma, ampliamos nossas referências de maneira compartilhada e coletivamente.

Sempre pergunto a motivação da escolha daquela imagem correndo o risco de receber a resposta: "foi a primeira, achei no *Google*", considero relevante que eles/ as se posicionem sobre as escolhas. Mediar o exercício de autonomia e escolhas várias vezes não é uma tarefa fácil, porque diversas vezes lidamos com temas que reforçam estereótipos ou são discriminatórios e como educadora não posso permitir esses temas passem sem que haja um debate.

Hoje, tenho consciência que estou a mediar o meu repertório e meus valores com os/ as estudantes e por considerar isto preocupante adoto estratégias para compartilhar esta responsabilidade com eles/ as, sempre se corre o risco de errarmos a mão e elegermos somente aquilo que consideramos consagrado, refinado ou correto.

Entre o verdadeiro, o belo e o bom:

o prescrito e o cotidiano.

Nesse ponto do texto farei uso das virtudes clássicas para demonstrar a complexidade de se estabelecer um processo de formação realmente crítico. Vou direto ao ponto e partirei daquilo que é uma premissa da educação profissional e seus princípios norteadores para a concepção de projetos pedagógicos, currículos e planos de curso. Dentre as premissas contidas nas Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo, destaco:

> - O **Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos**, *que são os mesmos princípios institucionais e curriculares, tanto do ensino médio quanto da educação profissional de nível técnico, na perspectiva comum do desenvolvimento de* **aptidões para a vida social e produtiva**[104].

Trago a questão do que é preconizado pelo documento, porque às vezes, aliás muitas vezes, tenho a percepção de estamos sendo *ultrapowermaravilindos* apresentando essas discussões na escola, mas na verdade estamos fazendo aquilo que está prescrito para fazermos, não estou dizendo que é fácil fazer, pelo contrário esse trabalho discute exatamente a complexidade que é fazer tudo isso, mas considero que é preciso a compreensão de isso é "o básico" e "não nossa como isso é o máximo". Me incomoda quando vejo que algumas questões são tratadas como um diferencial quando elas deveriam ser algo intrínseco da prática docente.

Contudo sei que vivenciamos dias obscuros e esses documentos são revogáveis e que atendem a múltiplos interesses. Sei também que estar no documento ou na lei não garante muito, ao longo da minha experiência profissional, tive a oportunidade de no período de 2010 a 2012 ser coordenadora dos projetos de formação docente do componente curricular Artes nas turmas de Ensino Médio do Centro Paula Souza, na ocasião percebemos – a equipe de responsáveis por estes programas nos diferentes componentes e áreas – que existia um hiato na formação do/ as docentes de um modo geral e Artes não estava fora do contexto.

A Lei 10.639/ 03 que instituía o ensino da

<103> Desde meados de 2014 utilizamos os grupos fechados do *Facebook* para compartilharmos materiais, anteriormente era um blog que cada docente mantinha ou um oficial do curso, contudo se tinha uma dificuldade de verificar o acompanhamento e o compartilhamento. O *Facebook* nos dá uma vantagem, já estávamos lá, docentes e estudantes e ainda é possível verificar quem visualizou ou não o conteúdo.

<104> INDICAÇÃO CEE Nº 8/2000: Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação. São Paulo/SP.

Figura 7 - Utilizo essa imagem nas aulas de composição visual quando trato da questão do uso da direção como elemento discursivo. Sei que faremos uma leitura dessa imagem associando as questões formais e contextuais e com isso trago deliberadamente para discussão questões que vão muito além da direção visual. Imagem produzida pela Agência *Lowe* para WWF, veiculada em julho de 2008. Disponível em: <https://www.adsoftheworld.com/media/print/wwf_blood>. Acesso em 19/07/2018.

história e cultura afro-brasileira e africana já havia entrado em vigor há bons sete anos, naquela ocasião, pouco havíamos percebido e feito quanto a formação do/ as docentes e ao visitar as unidades tínhamos pessoas muito bem intencionadas, sem formação e como diz o dito popular "de boas intenções o inferno está cheio", na maioria das vezes repetia-se estereótipos, folhas e estampas de zebra. Contudo, mesmo com mais de 15 anos da promulgação, adendos e alterações como a lei 11645/08 que incluí a questão indígena, muito ainda precisa ser feito, segundo Araújo:

> *"Uma conquista do Movimento Negro, hoje a Lei 10.639 ainda não é efetivamente cumprida em função de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira. O não cumprimento dessa lei corrobora a história da África não contada no Brasil, que faz com que não tenhamos referências negras nas ciências; nas artes; na política e em tantas outras áreas do conhecimento registradas nos livros didáticos utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio. A dificuldade também se encontra no campo de formação da maioria dos educadores, que não reconhecem a importância da história e da cultura africana para a compreensão da verdadeira história do Brasil"*[105].

Não podemos culpar o/ a docente, pela falta de espaços de formação e discussão da questão, é um processo que depende de mais do engajamento e até mesmo da resistência do/ as mesmos e faltam políticas públicas. Concordo com Araújo sobre a questão da não efetividade do cumprimento da lei ser muito pelo preconceito, algumas vezes velado, na maioria das vezes explícito e por uma falta de "boa vontade"[106] na produção de materiais, a lei é relevante porque impulsiona ou melhor pressiona as discussões na prática. Quantas vezes tivemos que fazer valer o discurso de "tá na lei" para abrir o debate? E se não fosse importante não veríamos as inúmeras tentativas de suprir determinadas palavras dos documentos, de minimizar os impactos e alcances. Nem vou entrar na questão sobre gênero e sexualidade no espaço escolar, não por ora.

Mas retomando a questão das virtudes clássicas, usarei o trabalho do Gardner[107] para discutir estas questões do *Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos* contido no documento orientador. Posso parecer um tanto puritana nesta abordagem, fala-se tanto em ética e valores na escola e no trabalho que sempre tive a dificuldade de encontrar referências para discutir sobre isto e desde a graduação o Gardner era um daqueles autores queridos que mudou minha visão de mundo com a Teoria das Inteligências Múltiplas[108] e quando comecei minha pesquisa achei que escreveria páginas e mais páginas sobre o *Good Work Project*[109] pelo apelo que o projeto tem com as relações éticas dos diferentes profissionais, atividades e a necessidade de discussão que não se encerra nos acentos acadêmicos. A escola é apenas uma parte.

Um dos pontos que debate é sobre esse processo de formação que acontece dentro do próprio espaço do trabalho e perdura toda a vida do indivíduo, assim como as alterações do seu senso do que é bom se altera pelo relacionamento com os pares e/ ou como os desgastes da vida "adulta" impactando na nossa capacidade de mobilização e reivindicação, situação a calhar na nossa atual conjuntura política.

Então de todos os trabalhos dele o que me fez mais sentido e está vinculado como os conceitos

<105> Araújo, J. **Os 15 anos da Lei 10.639.** Publicado no Portal Geledés em 12/01/2018. Disponível no link: <https://www.geledes.org.br/os-15-anos-da-lei-10-639>. Acesso em 27/05/2018

<106> Uso termo "boa vontade" para abrir para um aspecto comercial da produção de materiais didáticos, sei que não devemos jogar a criança junto com a água do banho, existem sim materiais relevantes, contudo não é de interesse de um determinado grupo _ conservador dos seus privilégios que a discussão ganhe o volume da distribuição e alcance desses materiais. Sem contar que temos uma forte pressão de alguns segmentos da sociedade e suas pautas conservadoras não consigo não pensar sobre esse caso do livro didático de Ciências 8o ano – Ensino Fundamental II da coleção Projeto Apoema da Editora do Brasil que ao abordar a tópicos de educação sexual foi levado ao ministério público para recolhimento dos exemplares, dentre as queixas a ilustração de corpos masculinos nus. <http://www.editoradobrasil.com.br/portal_educacional/fundamental2/projeto_apoema/ciencias/index.aspx>. Acesso em 27/05/2018

<107> GARDNER, H. O **verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

<108> GARDNER, H. CHEN, J.; MORAN, S. ***Inteligências múltiplas.*** Penso Editora, 2009.

<109> Cf. GARDNER, Howard. ***Responsabilidade no Trabalho: Como agem (ou não) os profissionais responsáveis.*** Bookman Editora, 2009.
Cf. GARDNER, Howard. **Cinco mentes para o futuro**. Artmed Editora, 2016

discutidos no *Good Work Project* é a necessidade de redefinirmos o que é: verdadeiro em tempos de guerra de manipulação de informações; o que é belo diante da pluralidade de imagens e representações geradas por uma diversidade de contextos que veiculam diariamente; ou o que é bom diante da crescente polarização ideológica globalizada e constituída de manadas digitais e opiniões nada construtivas.

Sob os aspectos apresentados considero pertinente ao menos situar estas virtudes que considero imprescindível para que se "cumpra" o tal *respeito aos valores estéticos, políticos e éticos*. Vou começar pela verdade.

Segundo Gardner a busca por verdades se apoiou e se apoia nos ofícios profissionais e disciplinas escolares, formando o conjunto de cada uma das áreas do conhecimento sistematizadas por séculos até chegarem ao que conhecemos. O processo de validação das verdades passa então por especialista/ profissional naquele segmento e sua difusão em grande parte se dá pela escola, digo em grande parte pela escola, não mais somente por ela. Então:

> *"A esfera do conhecimento humano representa uma jornada comunal ao longo de muitos séculos e territórios, para colocar nossos sentidos de verdade em terreno mais firme; [...] para valorizar as declarações que merecem ser repetidas ou mesmo colocadas na Galeria de Verdades Fortemente Apoiadas e Importantes"*[110].

Dessa situação decorre grande risco: visto que como pessoas estamos impregnados por convicções e valores, é possível determinar quais verdades devemos crer? Como é possível compor nossa "*Galeria de Verdades Fortemente Apoiadas e Importantes*" em tempos tão líquidos? Sempre toco nesse aspecto para discutir as polarizações que tem dominado o nosso dia a dia, de partidos políticos até achocolatados, se proliferam e os profissionais da área do marketing e comunicação, outrora alguns artistas no período Barroco, são os grandes produtores de tais verdades e sobretudo por meio de imagens, pois vivemos num momento em que as informações são facilmente difundidas, não tão facilmente rastreáveis.

E daí adentramos a questão do belo e não por acaso citei o período Barroco e seus artistas com suas imagens virtuosas e sedutoras. Lembro-me da primeira vez que vi a reprodução de uma pintura do Zurbaran e santas com semblantes serenos e lindamente vestidas com aqueles tecidos adamascados. Confesso que foi uma das coisas mais belas que já vi e mesmo que a docente[111] tentasse nos convencer que não fazia o menor sentido aquelas santas vestidas como princesas da *Disney* e se observássemos as mitologias veríamos que se tratava de representações anacrônicas, com todos estes argumentos tive certeza que aquilo era convincente, me convenceu e ainda me sinto seduzida pelas imagens.

Então a beleza é algo que nos atraí, sinceramente acredito que grande parte das pessoas compram produtos, não o compram pensando em sua eficiência, mas pela beleza. Beleza agrega valor e por mais que se diga que não sustenta, abre o apetite. Mas como não nos deixar sermos simplesmente levados pela sedução? Como lidamos criticamente com toda a sedução e principalmente lidamos com aquilo que não seduz, estéticas distintas da minha/ daquela que me habituei e/ ou apreendi? Não é fácil. É embate diário, repleto de lugares sociais e interesses econômicos e quando acrescentamos, principalmente o discurso do que é bom, fica mais difícil.

<110> GARDNER, H. 1999. Op. Cit., p. 35.

<111> Participei de um curso livre de História da Arte oferecido pela *Oficina Cultural Oswald de Andrade* no final dos anos de 1990 infelizmente não me recordo do nome da professora.

E ser bom é princípio pautado principalmente na religião[112] e tratando-se de imagens e principalmente as da Arte é bem complexo transitar por elas sem esbarrar na religiosidade das pessoas. Se por um lado a religião católica fez amplo uso delas para a sua difusão, por outro os protestantes utilizam o verbo para sua difusão e as abominam. Como separamos o bom do belo e do verdadeiro?

No início deste texto, comecei apontando a importância do amparo legal para algumas questões adentrarem o espaço escolar, usando o exemplo a questão da inserção dos conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e africana, se temos já uma celeuma entre os cristãos, que segundo o IBGE são cerca de 86% da população[113], o que dizer de outros credos ou matrizes religiosas[114]? De fato, existe ou é possível abordar esses temas de maneira crítica ou fazemos num tom de tolerância? Considerando que a tolerância é algo infinitamente melhor que a intolerância, adotamos frente às discussões um tom "cuidadoso", lugar de coisas que podem ou não ser ditas, assim como mencionei anteriormente do que se pode ou não mostrar e consequente ver. Acabamos por perceber que pode até ser importante alguns temas, mas não são bons ou não fazem bela imagem aborda-los.

Existe na cultura escolar limite que não podemos ultrapassar, tomarei o exemplo: o *Manual do Aluno*[115], documento que é apresentado rigorosamente a todas as turmas que iniciam a cada semestre e na unidade escolar que atuo, é um resumo do Regimento Comum da Etecs[116], segundo o manual, constituí falta grave, juntamente com o porte de arma e usar sem autorização a marca da escola, "*fazer apologia religiosa, esportiva ou política*".

O termo apologia significa fazer defesa ou louvar algo ou alguém[117]. Considero que esta é uma daquelas regras que se aplicam em determinadas situações convenientes e que estão repletas de subtextos, pois nesta mesma unidade foi desenvolvido um projeto fotográfico sobre os sete pecados capitais[118], aqueles instituídos pelo *Papa Gregório* no século XI, cujas representações, salvo dois projetos de cerca de catorze, reproduziram exatamente os preceitos religiosos cristãos, sem atualizações, analogias ou mesmo desconstruções. Se isso não é um tipo de apologia, não consigo dizer o que não é. Se fosse sobre algum tema de outra matriz religiosa, como por exemplo a africana ou afro-brasileira, nem passava pela reunião de pautas, sem que alguém colocasse um "porém", mesmo previsto na legislação.

Então a questão do "*Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos*", está posta, só não disseram o quê e a quem respeitar e aprendi que quando não te dizem esse tipo de coisa é porque está implícito que são os valores hegemônicos, até porque o parágrafo da orientação termina enfatizando que visam o "*desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva*" e vamos combinar que algumas problematizações e posicionamentos podem te levar a uma vida bem solitária na "sala dos professores" ou até mesmo questionarem sua "produtividade".

Mesmo acreditando como educador que é verdadeiro apresentar outras visões de mundo e suas belezas e esse encontro é bom para o crescimento de quem tiver envolvido/ a nesse processo, não gostaria de concluir dizendo que temos um determinado tipo de respeito implícito e que propostas como a Escola sem Partido, já existem por ai de maneira mais veladas.

Mas nem sequer comecei a falar ou escrever sobre a questão da "*Estética da Sensibilidade*" conti-

<112> Pode parecer reducionista isso, mas basta dar um Google para perceber que todos os resultados apresentados na primeira página são de caráter religioso cristão, por mais que os múltiplos e distintos argumentos filosóficos estejam no mundo, no dia a dia é ele que ainda prevalece.

<113> Segundo dados do IBEGE, dados esses que me surpreenderam, pois pelo convívio e pelo número de candidatos eleitos da "bancada evangélica" acreditava que os mesmos já haviam ultrapassado o número de católicos, mas a questão principal é que fomos e somos colonizados dos católicos aos neopetencostais e essa discussão merece outra tese.

<114> Sem perder de vista o processo de cristianização do espiritismo e de outras crenças no Brasil, tomo com referência o seguinte trabalho: DEL PRIORE, M. **Do outro lado: a história do sobrenatural e do espiritismo**. Editora Planeta do Brasil, 2014.

<115> Disponível nos anexos e no link <http://www.eteccarapicuiba.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Manual_do_Aluno_1.2018.pdf>. Acesso em 27/05/2018.

<116> Disponível nos anexos e no link <http://www.eteccarapicuiba.com.br/wp-content/uploads/2017/02/regimento-comum-2013.pdf>. Acesso em 27/05/2018.

<117> Até fui dar uma olhada no Aurelinho para não estar falando uma bobagem.

<118> Nos anexos encontra-se o texto da proposta apresentada ao/as estudantes.

da nos documentos orientadores. Nessas horas ecoa na minha mente as sabias palavras do Prof. Palma[119]: "o papel aceita tudo". Na próxima parte abordarei, ou tentarei, algumas considerações sobre essa premissa.

Os afetos que nos afetam:

e um currículo para formar boas pessoas.

Anteriormente percorri as virtudes clássicas para tratar sobre as questões de valores e ética que são preconizadas nas documentos e orientações curriculares e a relação com as imagens e o currículo, agora tratarei especificamente da estética, da afetividade e da criatividade e como as questões são abordadas nas orientações. Sei que vou percorrer superficialmente a questão, entre se abster e semear uma conversa, prefiro o segundo caso.

Vamos começar pelo termo "estética da sensibilidade". Ao trazer a definição para o conceito me sinto descascando um chuchu, escorregadio, algumas vezes com aqueles pequenos espinhos, fica aquele visco impregnado na mão e depois você percebe, que diferente de um abacaxi, o esforço não justifica o sabor, mas por sorte Trojan[120] já descascou esse chuchu e nos entregou à Brounoise[121].

Segundo Trojan o termo aparece a primeira vez na resolução CEB n. 2/98, relativa ao ensino fundamental, cuja relatora é Regina Alcântara de Assis e na resolução CEB n. 3/98, aprovadas em seguida, tendo como relatora Guiomar Namo de Mello. Para tratar da questão no que se refere aos currículos de educação profissional usarei o texto contido nas diretrizes:

> *"A* ***Estética da Sensibilidade****, que orienta para uma organização curricular de acordo com valores que* ***fomentem a criatividade, o espírito inventivo e a liberdade de expressão, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade"***[122].

Uma das questões abordadas por Trojan é que essa estética se alinha ao padrão de competência exigido pelo mercado e contexto da acumulação flexível e está associado aos "programas de qualidade". Cabe ressaltar que já era uma questão permeada dos currículos da educação profissional no início do século XX, pude constar que as jovens estudantes da Escola Profissional Feminina[123] passavam por um processo de educação estética afim de aproxima-las daquilo que era consumido por sua clientela e logo produzir de acordo com o gosto das camadas abastadas. Hoje esse discurso foi atualizado e é facilmente convertido em nossos planos de curso em competências pessoais e para um mercado que diz que o sucesso só depende de você, isentando todas as questões dos contextos e oportunidades ou falta delas.

Trojan aponta que a concepção de "estética da sensibilidade" não representa um apelo à sensibilidade, mas sim uma "aceitação do individualismo e do relativismo como princípios absolutos", não havendo mais uma separação entre o econômico e o simbólico. E ainda completa:

> *"é preciso ter alguns cuidados: valorização da diversidade cultural não pode significar limitação de acesso aos bens culturais produzidos (particularmente os decorrentes dos conhecimentos científicos e tecnológicos); aceitar as diferenças dos alunos não pode significar aceitar desigualdades de ordem econômica e social; autonomia da escola não pode significar abandoná-la às suas precariedades materiais; e "construir cidadania para um mundo que se globaliza" não se limita aos muros da escola"*[124].

<119> Recordação das aulas de Prática de Ensino na graduação quando estudávamos as legislações e outros documentos que orientam e deliberam sobre o ensino. Anos depois na coordenação escolar percebi a importância daquelas aulas e quanto a figura do Prof. João Cardoso Palma Filho foi fundamental na minha formação.

<120> TROJAN, R. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 425-443, 2004.

<121> Um dia estava conversando com uma amiga e ela me disse que faria uma aula sobre cortes em alimentos e fiquei surpresa quando ela me contou que até mesmo o chuchu sofre de uma padronização estética para atender alguns requisitos. Não poderia perder a oportunidade comentar que até é o chuchu é submetido aos padrões.

<122> INDICAÇÃO CEE Nº 8/2000: Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação. São Paulo/SP.

<123> BARRETO, C. M. Op. Cit.

<124> TROJAN, R. Op. Cit., p.429.

Lembro de uma discussão com o /as estudantes sobre um vídeo[125] compartilhado massivamente entre eles com entrevistas dos denominados "rolezeiros" [126]e das muitas piadas e comentários pouco respeitosos sobre o/ as jovens que apareciam no vídeo.

Estávamos numa aula sobre Arte Contemporânea e abordávamos às relações entre centro e periferia e o vídeo veio a calhar. E fiz algumas perguntas ao/ as estudantes dentre elas: Qual o interesse de compartilhar um vídeo que ridicularizava aquelas pessoas? A quem interessava desqualifica-los e quais os motivos? Nós também não somos "rolezeiros" uma vez que saíamos de Carapicuíba para ter acesso a equipamentos culturais em São Paulo? O que os incomodava no vídeo para que fizessem determinados comentários?

Ficou claro durante a conversa que a ridicularização daqueles jovens se dava pelo fato de que não "estavam à altura" de determinados lugares e as questões estéticas estavam postas como definidoras de padrões de comportamento desejáveis, assim os lugares de cada um e que não interessava, sobretudo as elites, que esses limites fossem transpostos. Diversidade é legal desde que cada um ocupe o seu quadrado...

Um aspecto importante ressaltado por Trojan sobre a questão da associação da sensibilidade a estética é do ponto de vista da constituição histórica do campo, na contemporaneidade a estética está pautada na multiplicidade, na ausência de referências, diferentemente da estética moderna atrelada aos conceitos morais e políticos, porém os conceitos de qualidade e beleza apresentados nos pareceres "não são auto-explicáveis [sic.], dependem de critérios e valores que são definidos a partir de determinados interesses e pontos de vista"[127].

E a questão da afetividade como podemos interpretar seu papel dentro da perspectiva curricular? Começarei pela perspectiva de Wallon, porque sempre precisamos começar por algum lugar e ele é a referência mais forte que tenho do meu processo de formação e um dos mais citados nos programas de formação de docentes.

Wallon[128] considera que a afetividade, mesmo numa dimensão subjetiva não está desvinculada da ação do meio sociocultural, pois está diretamente relacionada com a qualidade das interações entre as pessoas que convivemos e as experiências adquiridas, sendo assim, experiências marcaram e conferirem aos objetos culturais um sentido afetivo, seja positivo ou negativo.

Segundo Wallon a emoção é o mais forte e primordial vínculo entre os indivíduos e articula os fatores de caráter biológico e o social, ele estabelece uma diferenciação entre emoção e afetividade. As emoções são físicas, como uma explosão de raiva ou o choro, onde estão manifestados estados subjetivos com componentes biológicos. Já a afetividade corresponde ao período tardio, associado aos elementos simbólicos e implica a transferência para o plano mental, conferindo certa durabilidade e moderação.

Recentemente tive um acesso de raiva em uma aula, quando pela quarta semana seguida tive que debater com o/ as estudantes sobre as situações envolvendo as bancas de avaliação de processos e toda a chantagem e negociações que existe entre os interesses do/ as estudantes e do/ as docentes envolvido/ as, gerando um retrabalho imenso com a finalidade de agradar a tudo e a todo /as. Perdi a compostura o que denota que as emoções não estão desassociadas do ambiente escolar, costumamos ver a

<125> O vídeo em questão foi publicado pelo site UOL e as entrevistas eram principalmente feitas com garotas, o que reforça um estereótipo de gênero em relação a imagem das meninas "safadas" da periferia e gerou uma série de paródias. Na ocasião de escrita desse trabalho, busquei o vídeo original e o mesmo foi retirado do ar pelo site após críticas sobre o conteúdo do mesmo. Compartilho link publicado no UOL Notícias Cotidiano que levaria a notícias relacionadas ao tema: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/temas/rolezinhos/>. Acesso em 27/05/2018.

<126> Rolezeiro é um termo atribuído a jovens, a grande maioria situados na periferia que organizam os denominados "rolês" ou "rolezinhos", encontros impulsionados pelas redes sócias, que tem entre suas principais finalidades ostentar suas supostas conquistas materiais principalmente por meio de roupas e acessórios de "marcas" e com isso aumentar significativamente as oportunidades de "azaração". Nada de novo no horizonte, esse é um fenômeno que atinge a todas as camadas sociais, culturas e todos os tempos. A humanidade a milhares de anos se utiliza dessas estratégias para ter sucesso no acasalamento. A questão é que grande parte desses encontros acontecem em shoppings centers que estão fora da periferia e muita gente se sente incomodada com o acesso desses jovens aos equipamentos antes dedicados apenas a "gente diferenciada".

<127> TROJAN, R. Op. Cit., p.433.

<128> Cf. MAHONEY, A A; ALMEIDA, L R de. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. **Psicologia da educação**, n. 20, p. 11-30, 2005.

questão da afetividade sem levar em conta que parte de emoções mais primordiais como por exemplo a raiva, estamos todo/ as sujeitos a elas: docentes e estudantes.

Para Vygotsky[129] (outra referência), existe uma íntima relação entre afeto e cognição, se opondo ao dualismo, razão e emoção. Como docente segundo o imaginário idílico que foi incutido nas pessoas, eu jamais deveria ter cedido a emoção e deveria ter agido com razão, como se fosse possível separa-las.

Pensando do ponto de vista que as relações de afeto impactam no processo cognitivo, posso dizer que muitos docentes desconhecem ou não relacionam as leituras realizadas durante sua formação com situações reais quando desconsideram o estado emocional do/ as estudantes e seus problemas. Faço um parêntese para dizer, isso também se aplica principalmente o/ as gestore/ as escolare/ as que não levam em conta todo o estresse a que estamos submetidos ao lidar com diversos contextos e demandas, sem na maioria das vezes ter o mínimo de suporte.

Voltando a questão da relação entre emoção x cognição, cito uma situação recorrente que tem se agravado: o desgaste físico e principalmente emocional dos/ as estudantes que cursam o ensino técnico profissionalizante paralelamente ao último ano do ensino médio e que ainda fazem um cursinho preparatório vestibular/ Enem. Essa situação é recorrente nas turmas do vespertino, pois vivemos num contexto meritocrático e passa ser uma "obrigação" ter sua vaga garantida no ensino superior público ou como bolsista ao final do ensino médio, visto que estes jovens que não trabalham e muitas vezes são considerados um "investimento familiar" pesado no sentido do custo de não só mantê-los na exclusividade da escola, mas também por não contribuir na composição da renda familiar. Sabemos que as oportunidades de vagas diminuem cada vez mais com as políticas recentes e a pressão só aumenta.

Então fica difícil dizer que o pensamento mudou, com todo esforço do Vygotsky e de outros depois dele e dos inúmeros textos lidos nos programas de licenciatura. Ainda existe um bocado de positivismo na escola e não me refiro ao lema costurado na bandeira nacional.

Você poderá me questionar sobre a questão da empatia palavra largamente empregada hoje nas redes sociais, na formação e reuniões de docentes e nas propagandas de xampu. Não duvido que algumas falas sejam sinceras ou bem-intencionadas, como abordei no texto anterior, temos um ponto importante a ser trazido à tona: se eu sou somente empática com uma determinada situação ao qual considero verdadeira, ou bela ou boa não estou sendo empática. Temos um filtro e as pessoas de um modo geral confundem simpatia com empatia.

Observo nos conselhos de classe, é comum o/ as docentes fazerem defesa do/ as estudantes trabalhadore/ as, pais ou mães de família, não percebo a mesma ênfase dada aos problemas dos/ as adulto/ as quando falamos do/ as adolescentes. Parece me óbvio que isso se dá pelo fato sermos adultos e pelo fato de ser um corpo docente relativamente jovem, a maioria sem filhos ou com crianças pequenas e os problemas e vivências dos adolescentes não nos são assim tão próximos. Talvez não seja algo consciente por parte do/ as docentes essa afetividade eletiva, sinto que esse discurso do não faz mais do que obrigação e da meritocracia está impregnado em nossos poros.

Contudo a crescente demanda por produtivi-

<129> Cf. TASSONI, E C M. *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno*. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional.** Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

dade, o discurso tem mudado, uma expressão tem se repetido e ecoado em muitas falas de "que se apertar demais o parafuso espana" referindo-se à possibilidade de evasão e consequentemente o fechamento dos cursos. A preocupação transfere-se do processo de aprendizagem do/ as estudantes para a questão econômica de que sem novas turmas são reduzidos o número de aulas disponíveis, sem aulas o/ as docentes podem ter seus contratos encerrados, mesmos que os contratos tenham sido indeterminados. Chovem índices, métricas e até campanhas. Não posso negar que existe uma afetividade no espaço escolar citada, endereçada a outros afetos, mais simpáticos do que empáticos.

E como despertar esta afetividade empática no ambiente escolar e além dele, porque cada dia que passa a pós-modernidade nos deixa mais individualistas? Considero que a Arte no currículo escolar tem o importante papel de ignitora de afetos e de oportunidades de se afetar. Quantas vezes nos deixamos afetar pelas linguagens artísticas?

Citarei uma situação para exemplificar. Um amigo que sempre questionou a minha relação afetiva com cães, óbvio que ele nunca teve um, ao assistir o filme *Marley e Eu*[130] me confessou que verteu lágrimas. Esse meu amigo até hoje não tem um cão e acho que nunca terá, ele não virou maníaco apaixonado por cães que os persegue na rua depois de ver o filme, o entendimento que ele teve sobre a relação que se constituí entre uma pessoa/ família e um cão mudou. Marley era um cão difícil, assim como algumas situações que temos que lidar.

E poderia citar tantos exemplos de como as linguagens artísticas potencializam as possibilidades de se afetar, digo potencializar, pois do contrário bastaria organizarmos uma maratona de filmes tristes na escola e o mundo seria melhor. Todo mundo ia se emocionar e magicamente se tornariam empáticos se colocariam no lugar dos outros e tudo ia ser lindo, não é tão simples assim.

Porque estamos falando de construções simbólicas, então não basta estar apenas lá, precisamos conhecer as estruturas destas construções. Interpretar os códigos, as camadas, as relações e negociações, reconhecer que são permeadas de conceitos e preconceitos. Considero mais difícil fazer isso sozinha, precisamos de um mapa, um guia, da descoberta de novos territórios. Quando estas questões são pautadas no currículo, creio que as chances de serem abordadas são infinitamente maiores.

Durante minha trajetória profissional tive incursões por funções administrativas/ técnico/ pedagógicas como já citei na introdução da tese, dentre elas eleger e se responsabilizar em conjunto com uma equipe, sobre quais temas fariam parte dos conteúdos a serem abordados no componente curricular Artes, uma tarefa que por mais que bem intencionada, não sei se consegui cumprir, porque sempre existe o risco de criarmos uma grade, algo pronto com pouco espaço para que o/ a docente possa agir, algo prescritivo, contudo não sei se os temas foram abrangentes demais.

Infelizmente, não tive a oportunidade de trabalhar na formação do/ as docentes que desenvolveriam os currículos, isto não é bem resolvido institucionalmente, currículo e formação continuada são departamentos separados e trabalhamos por projetos o que leva as profundas descontinuidades, sejam por iniciativas dos preponentes, falta de produtividade ou cortes de investimento.

<130> Marley e Eu. (Marley & Me). Direção: David Frankel. Produção: Fox Studios. Distribuição: Fox Fim do Brasil, 2008. (121 min).

Quando falamos de currículo não podemos deixar de fora da conversa outra prerrogativa atrelada a *Estética da Sensibilidade* é o fomento *a criatividade, o espírito inventivo* e *a liberdade de expressão, a curiosidade pelo inusitado*, além da afetividade já abordada.

A criatividade e a inovação têm sido imperativos e fazem parte do pacote "empreendedor", aquele do discurso de seja seu próprio patrão ou o sucesso só depende de você e todas aquelas frases de autoajuda neoliberais que pautam o discurso de quem apoia as reformas trabalhistas e previdenciária.

Os exemplos de sucesso e superação são esfregados na nossa cara diariamente como metas e isso gera impacto, gera exposição, gera *likes* e mais do que desenvolver um bom processo o/ as estudantes querem ser inovadores, querem ser únicos, querem ser o/ as próximos Mark Zuckerberg, precisamos mostrar o quão "jovens dinâmicos"[131] somos.

Lembro-me que processo criativo significava experimentação, tentativa, erro, novas tentativas, como já escrevi anteriormente tive uma formação artística moderna, pautada na experimentação e por mais que seja aberta as experimentações pós-modernas e toda a sua gama de ferramentas e termos importados, acredito nesse processo acumulativo, de fazer listas e mapas, experimentar, testar e sobre tudo errar, existe um medo de errar absurdo na sala de aula tanto do/ as estudante/as quanto do/ as docentes e este é o maior bloqueio criativo que vivenciamos diariamente.[132]Até para que pudesse compreender como lido com os processos criativos, tive que revisitar outra velha amiga. Os meus primeiros entendimentos a respeito dos processos de criação foram por meio da Ostrower, na verdade seus estudos formam os que fizeram e deram sentido as minhas experiências e segundo ela o processo criativo segue o fluxo que vai da intuição, passando pela observação do mundo e a ação sobre ele gera uma nova ordenação. Segundo a autora:

> *"Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se, nesse "novo", de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar"*[133].

O criador é então interprete e agente transformador do mundo, criamos porque conseguimos perceber o que nos rodeia e processa-los a partir daquilo que nos constituí, nesse processo ressignificamos nossas memórias e esse reconstruir dá origem a nova forma. Selecionamos as coisas que nos fazem sentido, repertórios e novas experiências.

Poderia trazer outros teóricos para debater a questão da criatividade, acho que o problema não está na ausência de conhecimento sobre as teorias e pressupostos sobre o processo criativo, sim porque nos vendem fórmulas mágicas, instantâneas de obter resultados, como "*coachings*" e planilhas que mais ajudam a vender post-its do que de fato nos ensinam como criar.

Não estou dizendo que isso é uma bobagem, pelo contrário muitas ganharam meu coração, elas me ajudaram muito com as minhas listas, antes eu escrevia e ficava apagando com a borracha e agora só troco os post its de lugar quando as quero reordena-las/ ressignifica-las, entretanto tenho plena consciência que é uma ferramenta, assim como uma pena, um lápis, uma máquina de datilografar ou um *softwares* proces-

<131> Termo atribuído pelos próprio/ as estudantes adolescentes aos "exemplos de sucesso" patrocinados pelos pais e que propagam o discurso que o sucesso "só" depende de você. Circulam diariamente nas redes sociais memes com essa temática e demostram muitas vezes que ele/ as são menos deslumbrado/as que docentes e outras pessoas adultas.

<132> Com a escrita não é diferente, quantas vezes fiquei pensando "nossa vou escrever isso aqui, ai mais é uma tese né, UMA TESE, não dá para falar isso desse jeito" e eu travava. Mas tô superando isso, até escrevi esse rodapé.

<133> OSTROWER, F. **Acasos e criação**. Rio de Janeiro: Campus, 1990, p. 9.

sador de texto de nada servem para a escrita de um texto se eu não for minimamente alfabetizada naquela linguagem seja pela leitura de outros textos e/ ou por meio da experiência de escrita algumas palavras e não tiver o mínimo de domínio sobre os usos daquelas ferramentas.

Criar acabou assumindo o sinônimo de inovar – um imperativo econômico – e está nas premissas curriculares, nos programas de formação. Segundo os programas de inovação é urgente, preciso para desenvolvimento do Brasil, é imediato e tem que ser útil, claro sem investimento[134] e sem chance de erros já que o cobertor é curto.

Na segunda parte deste trabalho trago como as questões apresentadas aqui se relacionam no dia a dia da escola em que leciono.

<134> Refiro-me a PEC241/16 e outras pautas de cortes como das verbas destinadas Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).

DO TEXTO À AÇÃO:
o contexto e as práticas

"é preciso aprender qualquer coisa e relacioná-la com todo o resto." (2010:27)[135]

Se na primeira parte do trabalho optei por fazer o percurso sobre as teorias e leituras para contextualizar e reordenar as referências que tomo para discussão, é a partir deste momento do texto que abordarei como as coisas se dão na prática ou foram percebidas pela minha experiência.

Era preciso criar uma narrativa para que ao longo do texto, as ideias fossem apresentadas, e a teoria fosse apresentada pela significação dada pela experiência. Lembro-me da minha primeira conversa com Rejane sobre o trabalho de pesquisa, quando disse: "quero fazer algo teórico, vou fazer uma revisão bibliográfica" e ela riu. Pois é. O trabalho de pesquisa começou e as crises existenciais juntas e criei o recurso de percorrer as teorias e no caminho ir juntando-as à minha prática. Confesso que a princípio, isso não era algo consciente.

Durante algum tempo, de fato, acreditei que era possível separar essas duas dimensões, bastou começar o processo de escrita que meus argumentos se desmancharam, primeiro: porque tenho muita dificuldade de explicar e entender as coisas sem exemplos cotidianos. As aulas de matemáticas que tive durante minha formação eram uma tortura, inclusive quando os métodos abandonavam os exemplos como do uso da fração aplicados as fatias de pizza. Eu sempre fui muito curiosa e coisas que temos que saber sem exatamente saber porque temos de saber me incomodam.

Não estou dizendo que o conhecimento deve ser utilitarista, sim que deve fazer ou ter algum sentido – na sua experiência. Adoro quando descobrimos algo que num primeiro momento nos parecem inúteis, que fazem sentido depois da descoberta, como por exemplo, o fato da palavra ambulância estar escrita de forma invertida no capô ou porque as pessoas colocam aquelas correntes nas saídas de água da calha, coisas que têm relação direta com a experiência e descobrimos pela observação[136]

Retomando ao conceito trabalhado para a escrita deste texto, se num primeiro momento apresentei um prefácio para coloca-lo/ as ao par do contexto, aqui apresentarei o espaço e os atores/ atrizes.

<135> RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Autêntica Editora, 2010. p. 27.

<136> E que certamente podem ser demonstradas pela matemática ou outra ciência, mas que nunca me demonstraram, poderia ser um ótimo exemplo de física o uso das correntes na ponta da calha.

Figura 8 - Foto mostra o ponto de vista de quem atravessa o viaduto, chamado de "ponte", que separa a estação e a escola. Autoria Daniela Barreto.

O Espaço Cênico.
a estrutura e o lugar da ação

Não sei se a apresentação é suficiente, contudo creio ser um desenho da estrutura do cenário, pois é nesse lugar onde acontece a ação e visto que já havia dado alguns *spoilers*, anteriormente, quando iniciei minha fala sobre as imagens, agora apresentarei informações mais complementares do que reveladoras.

Já havia mencionado anteriormente a Etec de Carapicuíba, situada no município de Carapicuíba, munícipio da região oeste metropolitana de São Paulo e corresponde a unidade de número 144 das 223 Escolas Técnicas distribuídas no Estado de São Paulo. O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI).

A instituição possui processo seletivo classificatório de admissão do/ as estudantes centralizado no qual cada unidade está sujeita a um número mínimo de candidatos, por vaga, pós realização do exame para viabilização das turmas[137] e sistema de contratação de docentes via concursos e processos seletivos em regime celetista e por carga horária.

A Etec de Carapicuíba completou doze anos de implantação em 2018 e faz parte do segundo plano de expansão das Etecs implementado pelo Governo do Estado de São Paulo e atualmente oferece cursos de 03 eixos tecnológicos: Gestão e Negócios (GN), Produção Cultural e D*esign* (PCD) e Informação e Comunicação (IC), sendo respectivamente os cursos de Administração, Contabilidade, Comunicação Visual, Processos Fotográficos, Multimídia e Redes de Computadores. Somente os cursos do eixo PCD, ainda mantém turmas no período da manhã, o oferecimento de alguns cursos neste período foi bloqueado por falta de produtividade[138] e ao que tudo indica não mais serão oferecidos no período da manhã. Neste primeiro semestre de 2018 foi aberta a primeira turma de Ensino Médio Técnico[139], a unidade escolar, anteriormente estava entre as seis unidades das 223 que não ofereciam nenhuma modalidade de Ensino Médio.

Outra característica: é o campus compartilhado com a Fatec de Carapicuíba, que oferece formação em nível superior com ênfase na área de Tecnologia da Informação e possui sua própria gestão/ equipe, motivo pelo qual por anos, gerou disputas por espaço físico entre outras divergências administrativas.

O compartilhamento do campus foi uma das questões pelas quais a unidade escolar levou mais de dez anos para oferecer uma modalidade de Ensino Médio[140]. Hoje essa modalidade representa a "salvação da lavoura", visto que não gera evasões por ser uma modalidade da educação básica integrada e considerada – importante – pelas famílias dos/ as estudantes e não apenas complementar como o oferecimento concomitante/ subsequente não integrado.

O campus está localizado na região central do município, no lado oposto a estação ferroviária de Carapicuíba, acesso realizado pela travessia de um viaduto. Não raro temos alguns problemas com assaltos e aguardamos faz doze anos a passagem direta da estação sob a linha ferroviária, confesso que a situação melhorou significativamente com a implantação de um campus de faculdade privada e uma unidade do Sesi, ganhamos uma escada de concreto no barranco e recentemente a implantação de postes de iluminação.

A localização próxima a uma estação de trem/ terminal de ônibus facilita o acesso, não só para os/

<137> Esse é método recente implementando em 2018, anteriormente bastava ter número mínimo de 1,8 candidatos/as por vaga inscritos no processo para abrir as turmas. A alegação de que agora é preciso não só se inscrever, mas realizar a prova parte da suspeita de que as escolas têm inscrito e pago o numerário que falta para não ter suas turmas bloqueadas. Se de fato é verdade, isso é um grande absurdo a escola ter que arrecadar os valores das inscrições e se utilizar desse tipo de recurso para continuar servindo à comunidade e demonstra a quantas andam nossas políticas públicas.

<138> Na realidade desde 2015 temos acompanhado uma redução orçamentária e com isso a redução de custos e consequentemente vagas. A conta feita atualmente leva em consideração os concluintes por módulo e não apenas os formandos e se existe uma perda já no primeiro módulo o curso fica sob o bloqueio. As perdas do período da manhã são acentuadas porque não se leva em conta as transferências de período e considera evadido/ a os/as estudantes que pediram transferência por exemplo para o período noturno, muitas vezes, gerando distorções.

<139> Em vigor existem três modalidades de oferecimento do Ensino Médio, o denominado "regular" constituído pela formação básica de nível médio em único turno, o Ensino Médio Integrado – ETIM que integra a formação básica a uma formação profissional, oferecido em tempo integral com oito aulas diárias e o Ensino Médio Técnico – EMTec que integra a formação básica a um a formação profissional, oferecido em único turno com 06 aulas diárias, essa última é a modalidade implementada na Etec Carapicuíba em 2018, a unidade escolar já participou em 2012 de um programa em parceria com a Secretaria Estadual de Educação em que os/ as estudantes faziam a formação básica em um uma Escola Estadual e a formação técnica numa Etec, o projeto era muito difícil de ser administrado uma vez que o currículo seguia o formato da modalidade ETIM gerando inúmeros problemas, não só pedagógicos como administrativos.

as estudantes do município, também de outras localidades. A unidade é a única localizada na região metropolitana oferecer cursos de Comunicação Visual na região oeste, as demais encontram-se a maioria na capital, dentre elas, a centenária Etec Carlos de Campos, se concentram nas regiões centro, norte e leste. No interior o curso de Comunicação Visual é oferecido nas cidades de Leme, Guaratinguetá e Americana. Processos Fotográficos é oferecido apenas em Leme e na Etec de Artes na Zona Norte e Multimídia somente na Etec Roberto Marinho[141] localizada na zona Sul ambas na Capital.

A unidade conta com sete laboratórios de computação gráfica, softwares especializados para área de *Design* da empresa Adobe e as mesas digitalizadoras ficam a disposição dos/ as estudantes mediante a apresentação e retenção da carteirinha escolar, a unidade também disponibiliza: as câmaras fotográficas e lentes profissionais para uso em aula, bem como tripés, três estúdios fotográficos com fundo infinito fixo e equipamento para fotos em still, um deles possui fundo *Chroma Key* para captação de imagens e posterior recorte do fundo. Os equipamentos foram comprados em grande parte em 2010 e 2013 com muita luta e perseverança[142], hoje nosso maior desafio é a manutenção destes equipamentos com os parcos recursos recebidos pela instituição.

Atores e atrizes:
a constituição do elenco.

Começarei abordando o perfil por meio de alguns dados socioeconômicos coletados pela secretaria acadêmica[143] no momento da matrícula dos/as estudantes e posteriormente são disponibilizados[144]a-os/ as docentes no início dos semestres letivo e publicados no Plano Plurianual de Gestão e Plano Político Pedagógico[145] da unidade escolar.

As turmas são constituídas na maioria por jovens entre 17 e 26 anos, com renda familiar entre 02 e 03 salários mínimos, residentes em Carapicuíba e constituídas de um número ligeiramente maior de mulheres, são dados gerais atribuídos a todos os cursos. Ao analisar os cursos especificamente de Produção Cultural e Design temos a maioria significativa de mulheres.

Uma questão que considero relevante: mas não é levada em conta é que não temos levantamento sobre as etnias e nem levantamento de gênero, a pesquisa oferece apenas a opção binária (homem e mulher) e no caso das pessoas trans, não sei como elas são orientadas sobre o preencimento.

O processo seletivo classificatório para ingresso nos cursos, impacta no perfil das turmas quando se refere ao fato de a concorrência pelas vagas que difere nos três períodos e a turma do noturno geralmente é mais concorrida, em relação ao período da manhã e da tarde.

Além de mais jovens os/ as estudantes da tarde são também aqueles em que existem maiores diferenças de notas na classificação, isto é, o número de acertos nas questões de conhecimento geral é consideravelmente maior nos primeiros em relação aos últimos classificados.

Como se trata de processo classificatório, não existindo nota de corte e as turmas da tarde possuem a menor demanda pode ter um/ a candidato/ a que conseguiu a vaga com pouquíssimos acertos. Não considero ruim, pelo contrário, seria ideal que termos vagas suficientes para todos/ as e os critérios como o de 1,8 candidatos por vaga para abertura

<140> Pelo menos esse sempre foi o argumento utilizado pelas gestões anteriores.

<141> A Etec Roberto Marinho está situada ao lado do estúdio da Rede Globo de São Paulo e implantada como uma parceria institucional.

<142> Durante os anos de 2009 e 2010 eu e o colega Prof. Michel Will atuamos na administração do CPS num projeto que especificava os equipamentos para licitação pública, um desafio diante das políticas de interesses que estão por trás da compra com dinheiro público. Durante um tempo de nossa existência oferecíamos os cursos sem a infraestrutura que temos atualmente, o curso de processos fotográficos, hoje conta com cerca de 20 câmeras fotográficas, no momento da sua abertura tinha apenas uma comprada com o dinheiro arrecadado pela Associação de Alunos, Pais e Mestres, esse é um dado que não aparece nas campanhas.

<143> Eles são gerados no ato da matrícula pelo sistema de gestão da secretaria acadêmica que entre outras coisas registra as matrículas, aula dadas e diários de classe. Esses dados constam nos Planos Plurianuais de Gestão – PPG da Escola disponíveis no site da unidade escolar.

<144> A cobrança institucional por indicadores é grande, temos dois processos de avaliação institucional um denominada Observatório Escolar que consiste numa autoavaliação e posteriormente numa espécie de auditoria que valida a autoavaliação e outro denominado Websai respondido por toda a comunidade escolar em uma plataforma on-line a fim de que se possa receber o tão esperado e querido bônus salarial. Estes processos geram as metas a serem alcançadas pelas Unidades Escolares.

<145> Pretendia fazer uma análise aprofundada desse documento, contudo percebi que por se tratar de mais um dos inúmeros documentos e relatórios ele acaba se tor-

de turmas não existisse.

Esta realidade gera impacto que é: maior diversidade e muitos ignoram ou pior ainda fazem questão de evidenciar e ranquear os/ as estudantes pelos seus conhecimentos gerais como "mais ou menos preparados"

Tenho percebido, que na medida em que as turmas têm sido bloqueadas aumenta o número de candidatos por vaga e tempo de espera para novas turmas, têm aumentado a permanência de quem ingressou no curso, como se a dificuldade de conseguir a vaga servisse de motivo de orgulho e agregasse certo "valor". São percepções, não tenho dados suficientes para tratar isto, arrisco dizer que os valores meritocráticos e do status de que é para poucos está bem assimilado em nossos jovens. Infelizmente.

Quanto aos/ as docentes, primeiro retomarei a questão dos processos de contratação e como isso gera alguns impactos. Recebemos por hora-aula acrescido depois de muita luta de 30%[146]. Apesar de existir, um plano de carreira, o plano é bem pouco atraente para quem não possui titulações acadêmicas ou "paciência" para aguardar os longos anos de interstícios. A rotatividade de docentes é realidade devido ao grande número de contratos determinados, infelizmente como preconizava uma infeliz campanha de marketing[147], diverso encaram como alternativa nos momentos de desaceleração econômica.

Existe incentivo institucional para que os docentes permaneçam por meio de programas de formação para que bacharéis se licenciem ou mesmo programas como o que participo, cujo fruto é esta tese, isso na prática não tem significado muita coisa, pois mesmo com o título, o reconhecimento para fins de pagamento não é automático e no caso dos bacharéis ao se tornarem todos ou a maioria licenciados gera pouco impacto, muda-se apenas o lugar na pontuação para escolha de aulas e não há garantia de aulas disponíveis, mesmo com melhora na pontuação.

Ainda é pior a situação para as funções técnico-pedagógicas, dependendo do tempo de instituição e o nível da carreira, não vale a pena, ocupar tais funções, a gratificação se torna inferior ao valor dos 30% o que é inviável economicamente para quem já tem um título de especialista e se encontra no nível 2 da carreira. Devido estas perdas salariais, então barganha-se pontos, que servem de milhas para escolha das aulas e as funções que mais pontuam[148] são as que menos remuneram sendo interessante apenas para quem está iniciando na instituição[149].

A atribuição de aulas é feita por sistema de pontuação e quem for melhor pontuado escolhe primeiro, não só as aulas, a constituição dos horários e nem sempre os/ as docentes conseguem ministrar os componentes curriculares que possuem mais experiência ou familiaridade. O discurso é: que esse sistema serve para "tirar o/ a docente de sua zona de conforto" na verdade força a atribuir aulas que não são sua especialidade para que seus contratos não sejam encerrados ou não tenham grandes perdas salariais.

Nesse contexto fica, bem fácil, culpabilizar o/ a docente pela qualidade da aula quando para que consiga preencher a carga horária de 20 a 35 horas/ aula, se dedicar a função de docente e não encare isso como "bico", tenha que atribuir em média de 05 a 07 componentes curriculares em diferentes turmas com heterogêneos perfis.

Quando juntamos o problema do "remunerar" com pontos; algumas funções, a médio prazo cria distorções, quem está melhor preparado, se levarmos em consideração a titulação, é preterido por tal distorção na escolha das aulas. Outra questão é que não

nando uma "burocracia" e grande parte dele é um "copia e cola" de anos anteriores, sendo apenas algumas partes mais relevantes como as metas e projetos que passam pela aprovação da supervisão revisados pelo Conselho Escolar.

<146> Eram 20%, depois conseguimos esses 30% que cabe tudo, preparação da aula, correção das atividades em casa, reunião aos sábados e até convocações que a direção por ventura venha fazer fora do seu horário de aula.

<147> Referência a campanha do grupo Kroton. Maiores informações na matéria **Protesto faz Anhanguera retirar propaganda de mau gosto**. Publicado em 22/08/2017 às 17h03. Acesso pelo link: <http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=2811>. Acesso em 16/06/2018.

<148> Atualmente temos uma disputa jurídica sobre essa questão. Mudou-se os critérios de pontuação para escolha de aulas privilegiando quem está nas funções técnico administrativas ao invés de remunera-los à altura dá-se pontos distorcendo ainda mais o sistema de atribuição de aulas. Segue um matéria sobre o caso: <http://www.sinteps.org.br/noticias/1193-atribuicao-de-aulas-tj-cassa-liminar-que-garantia-isonomia-entre-os-professores-sindicato-vai-recorrer>. Acesso em 11/06/2018.

<149> Considero isso uma boa estratégia, à medida que você conhece como funciona a instituição é pouco interessante que você permaneça nessas funções é importante que os/ as coordenadores/ as acreditem que todos gráficos, metas e evidências estão fazendo a diferença, quando na verdade servem para alimentar dados de campanha. Falando assim parece até que eu sou uma pessoa amarga e incrédula, mas sempre disse que trabalhar com educação é servir a deus e ao diabo e como diz o ditado popular de boas intenções o inferno está cheio, inclusive eu mesma já ajudei a encher.

temos um regime de dedicação exclusiva, somo horistas e não recebemos pelas reuniões fora do horário disponibilizado[150] sob a alegação de fazer parte dos 30% e as ausências de tais reuniões são descontadas dos pontos da atribuição de aulas e dependendo do número de faltas, os pontos descontados, equivalem aos obtidos pelas titulações.

Parece ruim, e é. Não se trata de uma característica da Etec de Carapicuíba, e sim da instituição, também é algo que podemos perceber nesse microuniverso e no macro, não está nas campanhas eleitorais e nem nas comunicações oficiais. Convivemos e tentamos driblar tais questões, sem que isso seja computado nos 30%.

Além disso, não encontrei nem uma base de dados disponível que falasse sobre o perfil dos docentes da instituição. Todos os anos preenchemos inúmeros formulários, Prodesp, Recadastramento Anual do Governo do Estado de São Paulo, atualização para evolução funcional e dados do Mapeamento Institucional. Só encontrei dados sobre os/ as estudantes e o mais perto que cheguei de informação acessível e pública foi o PPG da escola, mas as informações não estão completas[151], então solicitei ao departamento responsável da unidade informações sobre perfil dos docentes.

Conforme a disponibilização, no primeiro semestre de 2018 temos 37[152] docentes nos cursos do eixo PDC, 3 estão afastados, sendo 1 para funções junto a Unidade de Ensino Médio e Técnico do CPS e 2 por motivos pessoais. No total temos um equilíbrio entre docentes do gênero feminino/ mulheres e masculino/ homens[153], 34 tem contratos indeterminados por meio de concurso, alguns realizam concursos em outras unidades e transferiram sua sede para atual unidade, 17 tem entre 5 e 9 anos de contrato, apenas 4 tem mais de 10 anos, duas docentes com mais de 20 anos de contrato.

Sobre a faixa, etária a maioria se concentra entre 30 e 39 anos; 24 pessoas ao todo, 9 pessoas com mais de 40 anos, 03 com mais de 50 anos e 2 com mais de 60 anos e apenas 1 com menos de 30 anos. Quanto a formação, 28 docentes possuem o título de licenciados, a maioria obtidos pelos programas especiais de formação ou formações complementares, apenas 7 se licenciaram na graduação.

As formações se concentram em 9 docentes em *Design*, sendo 2 sem designação de área, 2 em *Design* Gráfico e 05 em Design Digital, 8 docentes graduados em Comunicação Social, e 2 docentes em Desenho Industrial. Em relação as formações em Artes, temos 6 docentes formadas em Educação Artística, 5 habilitadas em Artes Plásticas e 1 em Cênicas, um docente formado em Bacharelado em Artes Plásticas e 1 licenciado em Artes Visuais.

A maioria dos docentes: não possuem filhos/ as, 4 docentes tiveram recentemente filho/ as e estão com cerca de 1 ano, uma docente está gestante e 8 docentes possuem filho/ as, não sei a idade, pelas conversas alguns são pré-adolescentes ou estão em idade escolar, 2 docentes têm filhos universitários e de 4 docentes não obtive a informação[154]. Apenas 3 docentes do grupo declaram-se negros, sendo 2 mulheres e 1 homem.

Podemos perceber por estes dados que se trata de corpo docente na faixa de 30 a 39 anos, sem filhos/as, formados nas áreas de Design e Comunicação Social com cerca de 05 a 09 anos de experiência docente, licenciados e contratos indeterminados.

<150> Levando em consideração que uma reunião aos sábados leva em média de 4 a 6 horas de duração, um/ a docente com 5 horas aulas atribuídas consome numa única reunião mensal seus 30%.

<151> Não sei qual foi o critério para o preenchimento, existem docentes com várias informações sobre a formação e outros uma, no meu caso só aparece a formação de nível superior, outros aparecem a especialização. Alguns nomes aparecem escrito errado e como é um processo manual de preenchimento e não há funcionários suficientes, a cada ano são retirados os nomes de quem sai e acrescido o nome de quem entra, as formações e outros dados acabam ficando defasadas pela falta de mão de obra.

<152> Os dados apresentados pela Diretoria de Serviços e comparados com o quadro de horários constam 39 docentes com aulas atribuídas no eixo, contudo uma das docentes é diretora em uma outra unidade e nunca de fato fez parte do corpo de docentes da unidade, apenas uma estratégia para que ao fim do mandato ela não tenha uma perda salarial (estratégia financeira) e/ ou dependendo da situação não tenha que lecionar na unidade em que foi diretora (estratégia política) e outro docente está faz 05 anos afastado por problemas de saúde, segundo informações estaria aguardando os processos do INSS.

<153> Não há registro de docentes trans ou que não se identificam com o seu gênero designado, considerei que todos/ as docentes são cisgênero. Não entrei no mérito da orientação sexual, temos algumas discussões sobre um preconceito nada velado sobre essa questão, então muitos/ as docentes não hétero normativos evitam expor essa questão com o grupo. Recordo-me que há uns cinco/seis anos atrás não tínhamos esse problema em relação a orientação sexual dos docentes.

<154> Essa informação foi obtida pelo convívio e conversas, alguns que não tenho contato busquei nas redes sociais. Outros não tive acesso a informação.

Figura 9 - Tenho essa instalação como uma metáfora da relação do exercício da docência. Como professora a frente de uma sala de estudantes sinto-me observada por esses milhares de olhos. Ao mesmo tempo que me vejo refletida neles, sei que eles também estão refletidos. O contexto ou fala são refletidos mutuamente e de pontos de vista únicos projetados em cada esfera.
Anish Kapoor, ***Tall Tree and the Eye***, 2010, Instalação com esferas de vidro, Londres, Royal Academy of Arts.

A cena pelo ponto de vista de uma personagem/ narradora:
descrição das práticas e projetos

Nesse momento da tese descrevo os processos de construção dos projetos, assim como as estratégias para a viabilização e na medida do possível usarei recursos para trazer a fala de alguns autores. Começo trazendo a questão de como na prática as coisas têm se organizado com um breve relato a partir da minha perspectiva, contudo uma das coisas que lamento é que não temos o hábito de fazer registros, então fiz uso dos recursos da minha memória e história pessoal e de todos os problemas implícitos.

Ao colocar um ponto inicial, digo que iniciei minhas atividades docentes em 2007, mais precisamente no dia 16 de fevereiro, lembro que a coordenadora me telefonou e disse ter umas aulas que poderia ministrar e que havia sido indicada e me convidou para conhecer a escola, eu aceitei. Nem sabia onde era Carapicuíba, mas me disse que era perto da estação e junto com um colega buscamos na internet onde era. A primeira imagem que apareceu no site de buscas foi a do antigo lixão de Carapicuíba e as notícias que apareceram depois não foram melhores. Por alguns minutos fiquei apreensiva, mas fui. A primeira impressão da cidade foi péssima muito lixo, atravessar aquela "ponte" e mais lixo, mato e barro. Cheguei lá e fui bem recebida pelas pessoas e pelas duas cachorras e um cachorro que ficavam por lá, Madonna, Nikita e Rapozinha, tinham outros cães, estes eram oficiais e isso me causou uma ótima impressão.

Lá descobri quem foram as pessoas que me indicaram, um amigo e colega[155] e outras duas disseram que também me conheciam, uma delas era uma pessoa que conheci na minha pesquisa de mestrado, era a diretora da unidade e a outra professora do Carlos de Campos, responsável pelas aulas de composição na minha formação como estudante da escola.

Era um fato: eu queria demais trabalhar com a educação profissional, estudei no Carlos de Campos, estagiei no Carlos de Campos, fiz uma pesquisa sobre o Carlos de Campos e estas pessoas que me indicaram de alguma forma estavam ligadas ao Carlos de Campos.

Tive que negociar algumas coisas no meu outro trabalho para conseguir conciliar os horários, teve o carnaval e meu contrato foi assinado no dia 08 de março, bastante significativo para mim. Assumi 15 aulas no curso de Comunicação Visual. Lá encontrei uma escola nova, os docentes na maioria eram ingressantes com 20 e poucos anos, salvo uns dois que eram já antigos docentes da instituição. Ainda sem estrutura e equipamentos, mesmo assim, me pareceu promissor e foi. Até porque havia tentado ministrar algumas aulas no Carlos de Campos e a concorrência lá era difícil, era uma novata e gerava certo incômodo para alguns colegas ter uma ex-estudante dividindo a sala de aula, eu não me sentia acolhida, apesar do carinho de alguns, descobri nessa ocasião o quanto algumas pessoas que admirava tinham comportamentos não tão admiráveis.

No segundo semestre de 2008, mudou a direção da unidade, assumi a coordenação de curso, ampliou-se a oferta de cursos e o quadro de docentes, no começo éramos uns 10 depois passamos para uns 15. Num quadro ainda relativamente pequeno de docentes, conseguíamos negociar as atribuições de aula, existia mais oportunidade de diálogo e um medo menor de errar, existia também menos pressão institucional, na época éramos umas 100 unidades a menos, tinham outros problemas como falta de espa-

<155> Refiro-me a João Batista de Macedo Jr, amigo e colega de estudo e trabalho. E posteriormente quando falo sobre a professora de composição refiro-me a Marina Satiko. Hoje percebo o quanto sou parecida com ela em muitos aspectos pedagógicos e pessoais.

ço físico e equipamentos, tínhamos apenas 09 turmas, posteriormente o número dobrou.

Neste contexto surgiu o nosso festival de animações em *stop motion* e os projetos que chamamos de interdisciplinares, muitas coisas, que existem na escola datam dessa época. Fazíamos as coisas de maneira mais empírica, pautadas nas experiências que tínhamos tido como estudantes porque nossas experiências como docentes eram quase inexistentes. Cabe lembrar que entre os docentes tínhamos ex-estudantes do Carlos de Campos e de outras escolas técnicas, ex-estudantes do Instituto de Artes, a maioria com formação em Artes e com experiências não-formais em educação. Mais do que colegas críamos um círculo de amigos que permanece até hoje. Discutíamos os projetos durante uma carona ou no longo percurso de retorno para casa no trem, numa reunião de final de semana ou até jogando vídeo game.

Era uma situação única, gostaria que fosse possível ainda manter isto, mas "ficamos adultos" e quando os poucos remanescentes destes tempos que ainda atuam na escola se reúnem – fora dela – vira quase um grupo de autoajuda. Hoje apenas cinco pessoas desse primeiro momento continuam na instituição. Do círculo íntimo de amizade três, sendo que apenas duas estão em sala de aula.

Considero imprescindível pontuar este processo de criação coletiva em que existiam uma série de alinhamentos de interesses/ perfis e como isto em determinado momento foi um diferencial, tenho clareza que esta é uma situação muito ideal e que é difícil de se reproduzir na sua totalidade, ainda mais no contexto atual, que muita gente acaba encarando a docência como renda complementar pelos motivos que já pontuei. Hoje temos perfis distintos, já não somos tão jovens conforme os dados apresentados anteriormente e outras questões começaram a surgir, uma até pouco tempo atrás parecia nem existir que é a questão religiosa.

Apesar do tipo de trabalho consideravelmente mais colaborativo, tínhamos problemas, a diferença é que existia um esforço coletivo em resolve-los, me lembro de quando implementamos os primeiros projetos, era um caos, cada docente orientava uma coisa, chegava na banca de avaliação virava um julgamento público cheio de acusações de que devia ter feito isso ou aquilo, então num determinado momento decidimos criar e usar algumas ferramentas como uma ficha de orientação[156] onde as equipes de estudantes deviam preencher e na medida que eram orientadas pelos docentes a coletar os pareceres e assinaturas.

Funcionou por certo tempo; em 2014 me afastei das aulas para desenvolver as atividades junto ao Grupo de Formulação Curricular, na verdade eu e mais três colegas e já tinham acontecido mudanças na escola, como ampliação de cursos e ofertas, uma quase que total mudança do corpo docente e um novo grupo assumiu a frente dos projetos, mas eles, não sei se pela urgência ou inexperiência, apenas replicaram o modelo e aquelas estratégias não faziam sentido para eles. Lembro que retornei para as aulas em 2015 e as fichas tinham virado um documento burocrático e até sem sentido, os/ as estudantes correndo atrás das assinaturas e pareceres dos/ as docentes e os/a s docentes correndo dos/ as estudantes. Até que numa reunião um docente questionou sobre o uso das fichas e o então coordenador respondeu: "pergunta para a Carol, foi ela quem inventou isso".

E esta situação diz muito sobre o ponto em que desejo chegar, as coisas funcionavam porque existia esforço coletivo de se apropriar, de fazer sentido, sempre tive uma aversão aos sistemas apostilados

<156> Disponível nos anexos em suas últimas versões.

com pouca margem de apropriação e ressignificação, era claro para mim que aquilo não faria sentido para aqueles/ as docentes porque foi colocado que aquilo era o método da unidade.

Muito dos convites que o grupo de docentes no qual fiz parte recebeu para ocupar outras funções na instituição partiu dessa iniciativa de propor essas coisas. Ganhamos menção honrosa em eventos, os trabalhos do/ as estudantes fizeram parte de um calendário da instituição e meio que isso foi vendido como método da unidade, quando na verdade, a gente lia um artigo, via uma palestra, conhecia uma proposta e já pensava como ia adaptar aquilo e não era mérito de um ou de outro, era uma coisa que acontecia no grupo. Éramos cobaias dos nossos próprios experimentos e se não dava certo algo, abríamos o jogo com os/ as estudantes e meio que tentava resolver e transformar aquilo em algum tipo de aprendizado, inclusive daquilo que não se devia fazer.

Tínhamos um jargão que era: "ah isso é um caso para Liga da Justiça" e juntava a equipe de docentes daquele projeto com os/ as estudantes e fazia uma reunião para resolver o impasse. As chamadas "DRs" - sou famosa até hoje por essa estratégia de "discutir a relação" com os/ as estudantes. A princípio pensava que era por conta da proximidade de idade e nossa inexperiência nos permitia isso, hoje convivo com colegas cerca de dez anos mais jovens que não se permitem errar, que são só certezas e ficam repetindo autores que nem papagaio, que investem seu tempo em formação como se fossem troféus e remetendo as questões do currículo fazendo seu percurso na segurança das autoestradas, creio que os percursos engessados e automatizados têm colaborado para este tipo de postura.

Colaborando com a situação existe todo o contexto pós-moderno das individualidades que permeiam grande parte das formações de níveis superior e os discursos que é a do esforço por si próprio e não me parece bom para quem acredita nisso trabalhar coletivamente, tenho sido assombrada por essas situações do tipo "o importante é estar bom para mim" ou "se não vale ponto eu não vou fazer" mesmo que seja no meu horário e no âmbito das minhas atribuições[157] como uma fala recorrente na "*sala dos professores*".

Atualmente os projetos são eleitos de acordo com as metas contidas nos *Planos Plurianuais de Gestão* e *Projeto Político Pedagógico* da unidade, por esta razão a questão do respeito a diferença e diversidade tem sido recorrente nos últimos anos, leva em consideração o combate ao preconceito e *bulling*, segundo alguns indicadores[158] e falas dos/ as estudantes não é percebida como efetiva ação da instituição.

Onde há pessoas, há conflitos e quanto mais pessoas, mais conflitos. Os conflitos que retornam a pauta são aqueles envolvendo sexualidade, normatização de indumentária e – crucialmente – relacionadas às posturas machistas e sexistas, impregnadas na maioria das vezes de valores religiosos camuflados sob o discurso da "ética profissional" e das "exigências do mercado"[159].

A maioria dos casos relatados e que se tornam conhecimento da comunidade envolvem os/ as docentes, muitos comportamentos /comentários partem dos homens, ecoam nas mulheres que os validam. Ressalta-se em alguns cursos ainda reforçam estereótipos e papéis de gênero como no caso daqueles pertencentes a área de *Tecnologia da Informação* e no caso do curso de *Administração* que concentra posturas mais conservadoras. A clientela dos cursos de *Produção Cultural* e *Design* como já mencionei é a mais diversificada principalmente em relação as questões

<157> Compreendo perfeitamente a revolta de alguns em fazer trabalho voluntário "pra campanha do governador", porque grande parte das coisas que dão certo na educação é por esse empenho das pessoas envolvidas e como a burocratização tomou conta do espaço escolar com cada passo controlado e vigiado, via softwares e índices, também tenho me tornado adepta a recíprocidade e conforme já havia pontuado no texto sobre trabalho, não podemos fazer uso da "caridade" para cobrir as omissões do Estado. Mas o que tiver dentro do meu horário e dos meus 30% eu estou fazendo e lutando para ser algo prioritariamente coletivo, só é difícil medir o que cabe nesses 30%.

<158> Nesse momento os indicadores apontados pelas pesquisas institucionais começam a ser incrivelmente relativizados como equívocos de interpretação ou porque o que fazemos tem outro nome e assim seguimos, vendo o que queremos ver.

<159> Faz muito sentido os valores religiosos estarem presentes no discurso do mercado, basta retomar as questões discutidas no texto apresentado sobre o trabalho.

de gênero/ sexualidade. Entretanto não está livre da situação, pior por vezes é velada ou disfarçada pelo suposto "bom humor" e do "kkkkkkk".

A escola não possuí uniforme, existe uma norma no "Manual do Aluno" que diz "que os/ as estudantes não podem trajar shorts, minissaia, top e regatas", desses itens dois se aplicam aos rapazes e os quatro se aplicam as garotas, contudo não vejo no dia a dia a mesma fiscalização dos shorts e regatas dos rapazes em relação aos shorts e regatas das garotas. Essa é só a ponta do iceberg.

Não preciso dizer que a escola é um recorte da sociedade e uma vez que fora dos seus muros aumentam as posturas conservadoras e totalitárias, se reverberam nos nossos corredores. Por mais que a escola seja um espaço de acolhimento à diferença e de construção do respeito, não está isenta, são pequenas coisas que nos escapam, porque nós não estamos isentos e por mais que considero toda e qualquer conversa nesse sentido válida, não podemos nos acomodar e achar que tudo está bem porque fazemos, um ou dois projetos e ficam expostos nos corredores que as pessoas vão se respeitar e que o problema vai deixar de existir. Toda mudança de comportamento exigi trabalho árduo individual e coletivo.

Além das questões internas da escola, existem preocupações com seu entorno e problemas que dizem respeito a estrutura da cidade, por exemplo: saneamento. Por tempos o município era conhecido por abrigar o "lixão" responsável de receber os resíduos da região metropolitana, nos últimos anos, a cidade tem passado por processo de ressignificação. No espaço onde estava localizado parte do "lixão" foi construído um polo educacional que abriga não só a unidade escolar, também uma grande instituição particular de ensino superior e uma unidade do Sesi.

Alguns problemas sanitários e maus hábitos persistem, tais como o acumulo de lixo nas ruas, o descarte inadequado pelos moradores, falta de infraestrutura para coleta e sem dúvida, mais triste deles o abandono de animais. Temos projeto para a implantação de Centro de Controle de Zoonoses que nunca se consolidou, além dos animais tidos como domésticos (cães e gatos) que perambulam pelas ruas, Carapicuíba é famosa por suas romarias e o transporte feito por cavalos ainda é comum nas ruas da cidade, algumas localidades da cidade contam ainda com pequenas propriedades de característica rural e possui três haras e uma hípica.

É bastante comum, vermos além dos cães e gatos, cavalos e equinos mestiços vagando pelas ruas e revirando o lixo acumulado pela ineficiência da coleta e projetos de conscientização de descarte responsável de resíduos. Outro problema: é o fato de que pequenos animais silvestres comprimidos pelo crescimento da cidade localizada numa região de mata atlântica. Então como proponente de projetos na unidade escolar e como não acredito numa suposta neutralidade de posicionamentos, sempre que possível trago questões relativas a responsabilidade socioambiental, sou vegetariana desde 2012 e vegana desde 2013 e trago para o debate com os/ as estudantes a questão dos impactos ambientais e sociais de alguns modelos de produção e das nossas responsabilidades como comunicadores e produtores de conteúdo numa sociedade pautada pelos valores do capital.

Esta questão foi durante bastante tempo a tônica da unidade, não só por conta da minha pessoa, também porque a direção anterior que permaneceu durante oito anos na gestão da unidade (2008 a 2016) também considerava uma pauta importante e no momento que foi constituída a "Missão, Visão

e Valores"[160] da unidade incluiu em conjunto com os docentes da época para que se constituísse a identidade da escola, assim ao longo dos mais de dez anos de existência da unidade o tipo de projeto é retomado, com a mudança da gestão, docentes e outras situações que já descrevi, outros problemas se sobrepuseram a questão ambiental, logo não é possível isolar as posturas individuais do coletivo e do meio seja ambiental ou social.

E com base neste contexto que o projeto que trago para discussão, trata-se de uma *Campanha de Posse Responsável de Animais* desenvolvida no primeiro semestre de 2016 com as turmas do segundo módulo do curso de Comunicação Visual com um *briefing* (resumo do projeto) bastante fechado com peças definidas e uma série de pré-requisitos técnicos.

A proposta do projeto foi redigida por mim após reunião de planejamento e utilizei a estratégia que considerei pertinente no tipo de desenvolvimento do projeto. Na verdade, as reuniões funcionam de modo geral, da seguinte maneira, propõe-se algumas ideias, algumas pessoas falam sobre ela, defendendo ou não, a grande maioria se abstém, a coordenação divide as responsabilidades, poucos se voluntariam e alguém geralmente fica como redator e centralizador da proposta. Então meio que por "WO"[161] a função coube a minha pessoa, uma vez que propus o tema.

A ideia de que exista a figura do centralizador surgiu pelos frequentes problemas de comunicação e no passado, com as tais fichas, estabelecemos algumas funções, exemplo: alguém que gerencia as comunicações e centraliza as dúvidas ficou denominado componente curricular centralizador. Hoje acho o nome da função bem inadequado, também nunca ninguém falou: "*Nossa Carol como assim "centralizador", que péssimo, precisamos mudar*", de qualquer maneira erámos muito literais em relação às coisas na época e o termo já caiu em desuso.

As outras funções existentes eram: os *componentes curriculares auxiliares* cujos componentes davam o suporte operacional, geralmente aqueles ligadas as ferramentas e *softwares* gráficos e os *componentes curriculares tangentes* faziam contribuições pontuais ao projeto com conteúdos específicos para o atendimento daquela proposta.

De um modo geral, os trabalhos desenvolvidos no segundo módulo, tem um forte ou tinham, apelo técnico e exigiam a elaboração de peças pautadas na especificação técnica dos produtos produzidos. Esta prática foi e é bastante criticada por "dar pouca vazão a criatividade e protagonismo dos estudantes", contudo uma das questões que chamou a atenção para essa primeira análise é como os/ as estudantes interpretam e se posicionam em relação as situações e desafios de aprendizagem e por mais que se tratasse de projeto fechado a abordagem e leitura partiu de seus repertórios. No Quadro 1 apresento o *briefing* do projeto e suas especificações.[162]

<160> ***Missão:*** Oferecer ao aluno uma formação técnica e humanística que promova o desenvolvimento do cidadão e do profissional participativo de modo a contemplar a inovação, a sustentabilidade e a ética. ***Visão:*** Tornar a Etec Carapicuíba referência de qualidade de ensino técnico e contribuir para o desenvolvimento sustentável da cidade por meio da oferta de cursos que atendam a vocação regional. ***Valores:*** A Etec Carapicuíba, por meio dos integrantes dos Núcleos de Gestão Pedagógica e Administrativa, trabalha o desenvolvimento do senso de responsabilidade social, de solidariedade, o respeito pelo outro e ao meio ambiente, como valores integrantes do cidadão e do profissional ético que se propõe formar. Disponível em: <http://www.eteccarapicuiba.com.br/missao-visao-e-valores/>. Acesso em 30/06/2018.

<161> Apesar de termo ser empregado para descrever a vitória por atribuída pela falta de adversários, considero na maioria das vezes uma derrota.

<162> Lista de peças solicitadas ao/ as estudantes encontra-se nos anexos.

PROJETO INTERDISCIPLINAR 2 - Módulo 2 – 1° Semestre de 2016

Habilitação Técnica em Comunicação Visual

Qualificação Técnica de Nível Médio em Desenhista de Projetos Gráficos

Histórico do problema

Mesmo com a promulgação da LEI N° 3.089, DE 25 DE AGOSTO DE 2.011, que regulamenta a posse de animais no município de Carapicuíba e o controle de zoonoses pouco temos percebido sobre seus impactos, pois não houve a construção de um espaço destinado realização das ações preconizadas pelo documento, tão pouco ações educativas sistematizadas para abranger as questões relativas a posse e relacionamento com animais da Fauna Urbana no município. Conforme definição da Secretaria de Meio ambiente do Estado de São Paulo, a Fauna Urbana se caracteriza:

> "São espécies de aves, répteis, anuros, artrópodes e mamíferos, que se abrigam nos nossos jardins, parques, hortas, lagos, rios e, até mesmo, nas residências. Espécies que se adaptaram e aprenderam a viver em locais bem diferentes dos seus habitats e hoje integram o nosso ecossistema urbano"(20013:p.09)[1].

O projeto se visa conscientizar a população, principalmente jovem, da importância da posse responsável de animais como forma de reduzir o abandono e quadro geral da situação.
Objetivo Primário: Conscientizar a população jovem sobre posse responsável de animais e seu impacto socioambiental.

Objetivo Secundário: Autofinanciar a campanha.
Requisitos do projeto:

- Responsabilidade e empatia com os animais domésticos e da fauna urbana.
- Delimitação geográfica - Município de Carapicuíba
- Principal público de interesse - Adolescentes e Jovens – 15 a 24 anos.
- Concorrentes diretos e indiretos - Outras ações socioambientais, mas não são consideradas como concorrentes, mas sim como agregadores de valor.
- Fatores podem prejudicar a implementação do projeto - Preconceitos e mitos relacionados ao tema.
- Tendências do segmento - Ações via redes sociais e campanhas institucionais.
- Referências interessantes - Centro de Zoonoses de São Paulo/ Projeto Ampara Animal / Projeto Segunda Chance / Projeto Bicharia / Projeto Pet para Amar

<1> São Paulo (Estado) Secretaria do Meio Ambiente / Coordenadoria de Educação Ambiental. Fauna Urbana, Vol. i. Hélia Maria Piedade. São Paulo: SMA/ CEA, 2013

Quadro 1 - Proposta de projeto envolvendo questões do entorno da escola como o abandono de animais e conscientização sobre posse responsável.

Baseada nessas informações apresentarei dois resultados: O primeiro deles é o Projeto ANICAP, desenvolvido pelas estudantes Rafaela Bastos, Valéria Lima e Suellen Oliveira. O foco foram as principais tendências do *Design Gráfico* e do *Marketing*, exploraram conceitos do estilo *flat design*, minimalismo e princípios da *Gestalt* para a concepção da marca e o uso da imagem fotográfica, visando o público jovem adulto e adulto (Figuras 10 e 11).

Os eventos escolhidos para campanha apostam na aproximação dos animais e tutores por meio de atividades de treinamento e recreação.

Apesar do enfoque voltado para atividades com cães, a campanha contemplaria ações futuras envolvendo a questão dos demais animais como os cavalos.

Um projeto com excelência técnica se pautou nas referências de pesquisa e rigor técnico na elaboração das peças, fatores de grande importantância no processo de formação profissional, considero este um caminho seguro de abordagem da questão, utilizando conceitos e tendências consolidadas e pouca margem de experimentação.

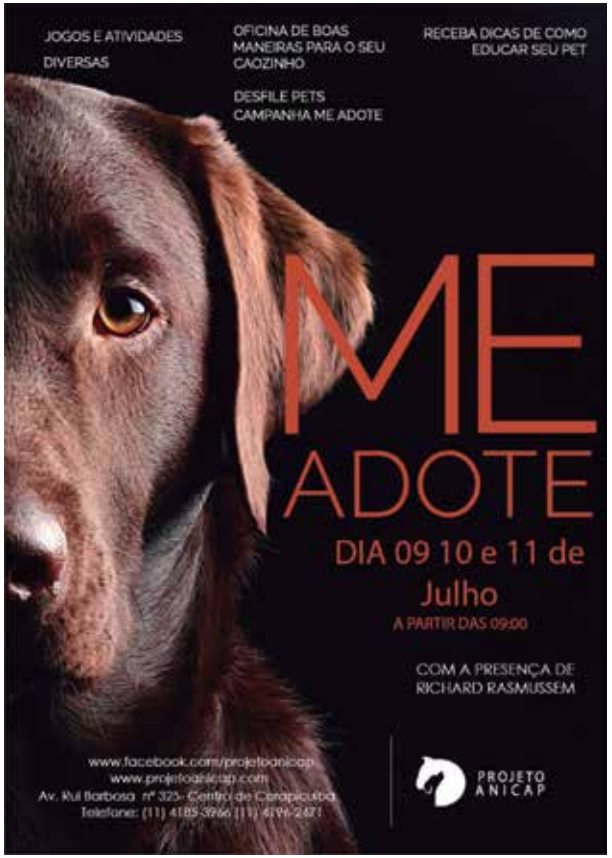


Figura 10 - Concepção da Identidade Visual e Cartaz de divulgação do projeto ANICAP demonstram o estilo e linguagem assumida pela campanha.

PAINEL SEMÂNTICO

- Negativos

- CORES
- EXCESSO DE INFORMAÇÃO
- FORMA
- TIPOGRAFIA

- TIPOGRAFIA
- AREA DE RESPIRO
- CORES
- GRAFISMO

- CORES
- AREA DE RESPIRO
- FORMA
- GRAFISMO

- CORES
- EQUILIBRIO
- FORMA
- GRAFISMO
- FALTA DE LEGIBILIDADE
- FALTA QUALIDADE VISUAL

PAINEL SEMÂNTICO

Painel semantico

- Positivos

- CONTRASTE
- EQUILIBRIO
- OBJETIVIDADE
- CORES

- CONTRASTE
- EQUILIBRIO
- PREENCHIMENTO
- GRAFISMO

- CORES
- EQUILIBRIO
- FORMA
- GRAFISMO

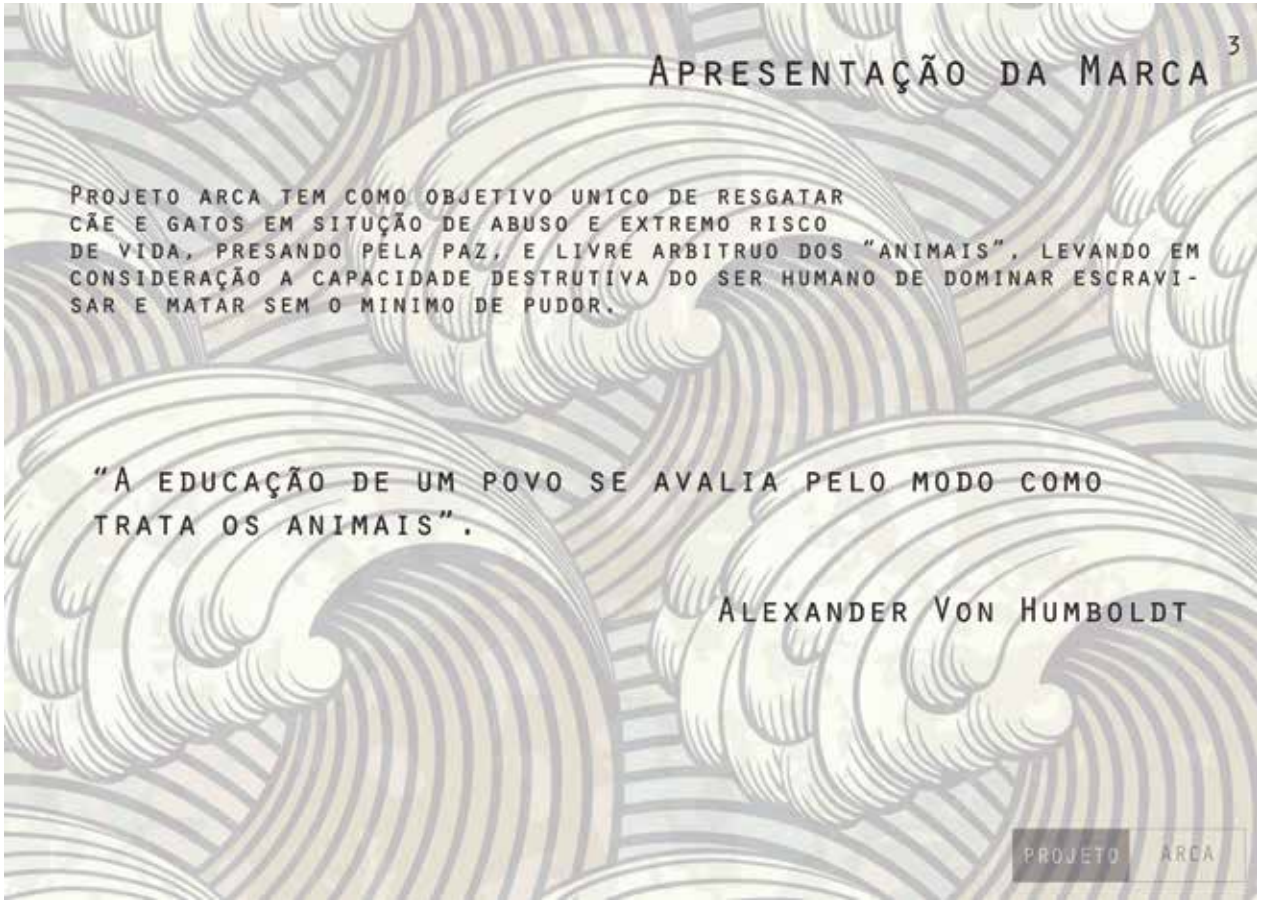
- CORES
- EQUILIBRIO
- FORMA
- GRAFISMO
- OBJETIVO
- QUALIDADE VISUAL

Figura 11 - Painéis que trazem as referências imagéticas do projeto ANICAP e elencam aspectos negativos e positivos segundo os conceitos do *Design* Gráfico e da Comunicação Visual.

O segundo projeto apresentado é o Arca, projeto pouco "querido" pelos docentes[163], não pela inconstância produtiva dos proponentes, sim pelo caráter subversivo e bastante polêmico da campanha.

O projeto em evidência possuía unidade gráfica e domínio técnico (Figuras 12 e 13), o fato da campanha estar associada às ações ligadas a *Aliança Libertária Animal*, grupo que promove ações de resgate de animais em situação de extremo maus-tratos, por meio de invasão de laboratórios de pesquisa e fazendas (Figura 14), não foi bem vista.

Um dos pontos chaves do projeto foi lidar com a questão e discutir os valores trazidos pelos dois integrantes do grupo, Anderson Pereira Caetano e Elivelton Lima, apresentando novo ponto de vista e desmistificando que os projetos davam pouca "vazão criativa" e oportunidade dos/ as estudantes darem voz ao seu referencial.



<163> Uso aqui o termo no masculino, pelo fato de além da minha pessoa os demais docentes envolvidos eram todos homens

Figura 12 - Linguagem adotados pelo projeto Arca.

Figura 13 - Amostra da linguagem adotada e especificações técnicas das peças desenvolvidas do pojeto Arca.

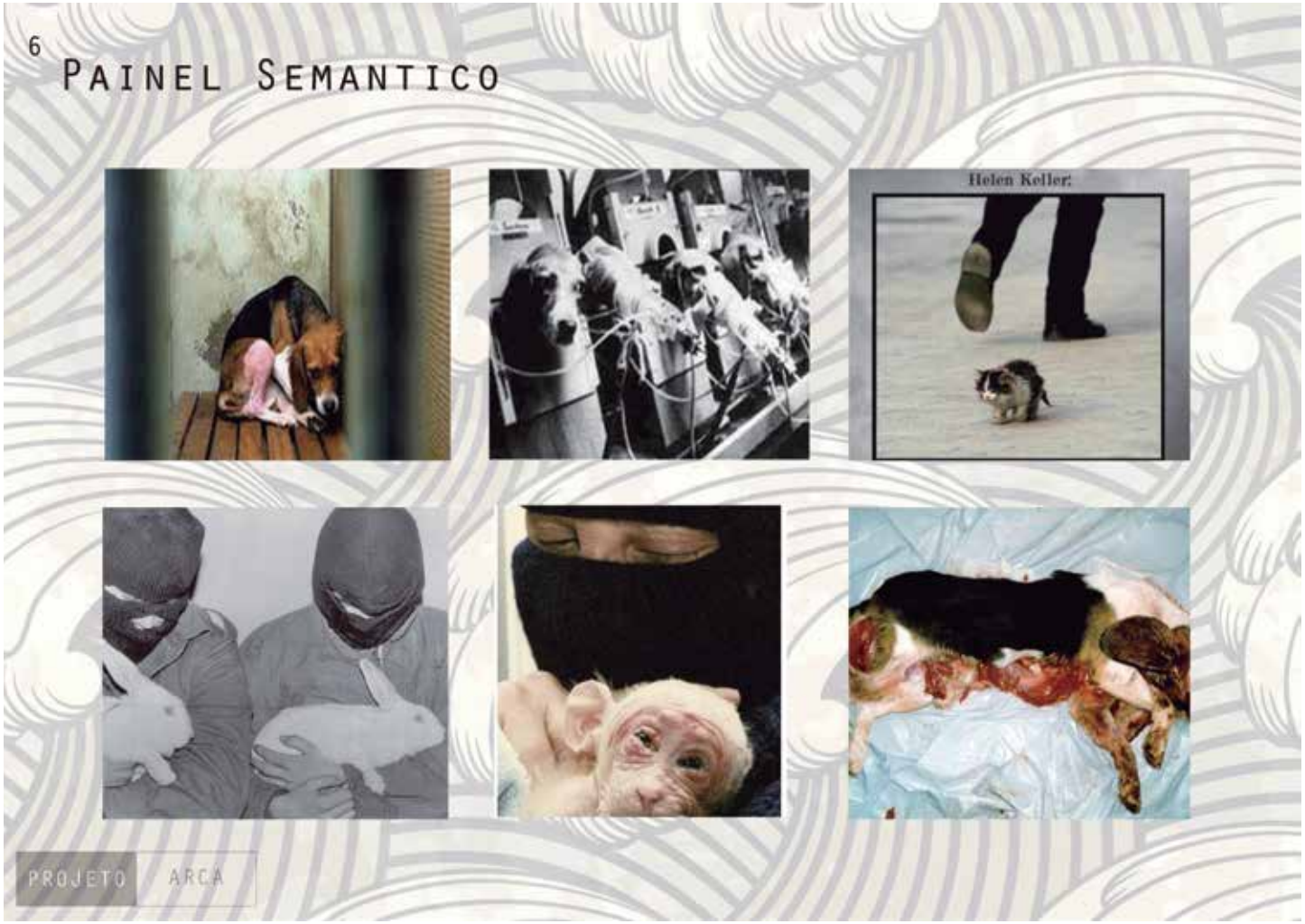


Figura 14 - Painel que traz as referências imagéticas que conceituam o projeto elaborado pelo grupo.

Figura 15 - Peça de divulgação digital para redes sociais abordando a questão mais polêmica do ativismo de guerrinha.

Ao trazer dois projetos explicito uma conexão primordial no que se refere ao currículo e a ação propriamente dita. O currículo como documento, assim como o *briefing* que deu origem aos dois projetos, prescreve os objetivos de aprendizagem e indicativos de domínio, porém as estratégias e referências a implementação ficam a cargo dos sujeitos que o desenvolvem. Não é à toa que tentam criar mecanismos de controle que extrapolam a questão do documento escrito.

Nesta experiência percebi a inconstância produtiva dos estudantes do segundo projeto que se dava por vezes numa resistência velada por parte dos docentes e até colegas quanto ao tipo de abordagem dada ao problema, o primeiro grupo atendia plenamente as expectativas de um projeto de excelência e era amplamente incentivado por docentes e invejado pelos colegas.

Num determinado momento do trabalho, cheguei a expor para eles que não considerava adequado exibir imagens de animais vivissecados (Figura 14), ao discutir os objetivos do projeto com os proponentes percebi que o impacto era uma das questões chaves para eles e chegamos ao consenso de não se exagerar na abordagem.

A discussão se faz necessária no sentido que ao abrimos a oportunidade para que os/ as estudantes tragam seus repertórios, temos que estar abertos a eles e neste ponto que a exposição às diferentes manifestações artísticas e culturais são de extrema importância na formação pessoal/ profissional.

Durante uma apresentação do projeto de pesquisa, um colega[164] citou o trabalho do artista Rodrigo Braga, *Fantasia de Compensação* (Figura 16), trabalho que particularmente tive um pouco de dificuldade de lidar, a poética do artista, basicamente nesse trabalho, questiona a ligação animal e o humano literalmente partes do corpo humano com partes do corpo de animais e isso me causou certa repulsa e embate, o que confere mérito à discussão proposta pelo artista.

Conectar o trabalho do artista a esta situação vivenciada com os estudantes diz muito sobre o quanto de fato, estamos abertos para estes embates, do processo de ensino/ aprendizagem e no papel que a Arte pode assumir nele, provocações, desconstruções e as experiências pessoais ressignificadas, incluindo as minhas como docente.

A potencialidade da Arte está em discutir questões éticas, limites da realidade e manipulação e lidar com isso é sair da zona de conforto, tanto de quem frui, quanto de quem produz a obra. O trabalho de Rodrigo Braga expõe a situação de como o artista lidou com suas escolhas e repercussão delas e este tipo de discussão não está prescrita explicitamente em nossos currículos.

A inserção de uma disciplina denominada *Ética e Cidadania*, no terceiro e último módulo dos cursos não dá conta do que ocorre durante todo o processo de formação dos dois módulos anteriores, os temas devem ser discutidos transversal e permanentemente. Devemos lidar no cotidiano com perguntas que não temos respostas, como: Quais são os limites? Quem os estabelece? Serve a quem? E muitas outras, mais do que responder, devemos nos preocupar em gerar perguntas e saber como e onde buscar respostas.

A minha crítica em relação a inclusão do componente curricular "*Ética e Cidadania*"[165] se dá pelo fato de que a mesma foi incluída por solicitação do

<164> O querido Sidinei Peterson Lima, a quem sou grata por resgatar esse artista da minha memória e fazer com que finalmente conseguisse fazer as pazes com o trabalho maravilhoso do Rodrigo Braga.

<165> Os conteúdos do componente curricular "Ética e Cidadania", assim como os profissionais que estão habilitados as ministra-los encontram-se no anexo denominado Plano de Curso da Habilitação Profissional em Comunicação Visual, respectivamente nas páginas 43 e 74 e no anexo denominado Plano de Curso da Habilitação Processos Fotográficos, respectivamente nas páginas 57 e 80.

Figura 16 - FANTASIA de Compensação. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63241/fantasia-de-compensacao>. Acesso em: 11 de Jul. 2018. Verbete da Enciclopédia.

"mercado de trabalho"[166] que empregadores consideravam inadequadas as posturas dos/ as jovens e que sempre existe um risco em incorporar esse discurso do que é inadequado ou adequado numa sociedade onde o racismo institucional, o machismo e sexismo e uma visão escravocrata ainda perdura consciente ou inconscientemente. Além do que o componente curricular aborda temas que vão de Imagem Pessoal à Declaração dos Direitos Humanos, Trabalho Voluntário[167] à Manuais de conduta Organizacionais e se não há um processo de formação continuada[168] de docentes para discutir os temas é como oferecer a um criacionista falar sobre a evolução das espécies nas aulas de biologia[169].

Voltando as fichas e ao suposto engessamento curricular, a grande dificuldade que percebi é que ficava mais difícil para aqueles que discordavam das escolhas do/ as estudantes fazer os registros de suas orientações nas fichas, mesmo que fossem meramente técnicas, por exemplo, as questões de arejamento da marca, sangria, padrão cromático.

E uma vez que não haviam problemas técnicos, como os docentes responsáveis por essas questões iriam desvalidar o processo por meio da avaliação pautada num preconceito? Então, a justificativa passou a ser que o documento era inútil e burocrático, que se perdia tempo preenchendo as orientações e assim foram derrubadas as fichas. O que se colocou no lugar?

A priori não se colocou nada no lugar das fichas. No segundo semestre de 2016 fiquei responsável pelo desenvolvimento dos projetos de uma turma de primeiro módulo de comunicação visual da tarde. Uma turma que segundo os/ as docentes era "impossível", muito jovem, a grande maioria com 15/ 16 anos e como teve pouca demanda de inscrições era uma daquelas turmas de "fracos"[170], barulhentos, a maioria deles já se conheciam, pois cursavam o Ensino Médio em outra escola juntos e traziam de lá grande parte dos seus conflitos interpessoais. Até existia um grupo de estudantes mais velhos, na primeira oportunidade, pediram transferência para outro período ou desistiram.

Não atuei diretamente nos projetos do segundo módulo de Comunicação Visual, outro docente assumiu com a proposta de fazê-lo e por meio de uma conversa com os estudantes definiu-se um tema por turma (tarde e noite), a partir deles os/ as estudantes fariam as propostas com base nas experiências pessoais. O componente curricular que ministrava na ocasião, voltado para técnicas de pintura, não estava elencado dentre os componentes curriculares que se comprometeram com a proposta, temos uma premissa de tentar não atribuir a organização/ participação direta em mais de um projeto por docente, no caso já estava com o projeto do primeiro módulo e temos em média de sete a nove componentes curriculares por módulo e pela experiência percebeu-se ao longo dos anos que o ideal era envolver no máximo três ou quarto componentes, um centralizador, uns dois auxiliares e um tangente, por saturar os/ as estudantes com único tema/ projeto ou porque era difícil fazer com que todos/ as docentes se envolvessem no projeto.

Por essa situação neste projeto, fiz participações operacionais na turma da tarde, como fechamento dos arquivos nas aulas dos componentes curriculares que ministrava e orientações técnicas sobre pintura e composição – componente que havia lecionado para a turma no semestre anterior, como a proposta era experimental e sem atribuição de responsabilidades aos componentes curriculares, permeada

<166> No Curso de Comunicação Visual, as titulações originalmente estavam vinculadas aquelas que promoviam estudos sobre o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária – Conar. Depois da padronização do componente para todas as habilitações oferecidas, ver Plano de Curso de Processos Fotográficos, o conteúdo e dos profissionais ficaram mais restritos ao perfil do Eixo de Gestão de Negócios e algumas formações na área das ciências sociais e pedagogia, estes últimos raros nas unidades escolares.

<167> Tenho muitas ressalvas em relação ao trabalho voluntário, principalmente daquele que faz uso dessa mão de obra para mascarar a omissão de outros. Sempre digo que se você faz algo de graça é porque alguém está recebendo sem fazer nada e você precisa ter consciência disso. Você pode até faze-lo porque acredita na mudança, ou porque quer ir para o céu ou só para ficar bem na foto do Insta, mas como instituição escolar laica temos que discutir isso inclusive a questão da figura do messias de redes sociais. Tem um material que acho muito bom que fala sobre isso baseado em um manual de uma ONG RAD_AID e traduzido e apresentado em vídeo pelo grupo 4V Mídia. É possível conferir no link: <https://www.youtube.com/watch?v=zawP_3I4oc0>. Acessado em 02/07/2018.

<168> Ao longo dos 11 anos que trabalho para a instituição e que esse componente faz parte dos conteúdos obrigatórios de todos os cursos somente no ano passado participei de uma formação continuada oferecida pela instituição, apenas no ano passado denominada "Gênero no Espaço Escolar: Discussões Possíveis" organizado pelo Prof. Dr Davi Gutierrez Antonio e pela Profa Dra Sylvia Rebello com verba do Programa Brasil Profissionalizado do Governo Federal.

<169> Tem docente que diz que ocupação é coisa de vagabundo e está habilita-

num processo colaborativo e voluntário no qual os/ as estudantes escolhiam seus/ suas orientadores/ as, alguns/ algumas docentes fizeram "a egípcia"[171] e famoso "não é comigo, esse projeto é do fulano", então aqueles/ as que eram solícitos eram os/ as requisitados, só rememorando, ainda estamos falando da proposta supostamente interdisciplinar em que havia o pressuposto de alguns objetivos de aprendizagem, por exemplo: trabalhar campanhas de conscientização sobre o impacto das nossas atitudes aos demais no convívio, objetivo determinado pelos próprios/ as estudantes.

Enquanto isso, no primeiro módulo de Comunicação Visual da tarde, tive uma oportunidade de me aproximar de docentes que quase não tinha tido a oportunidade de dividir as aulas, entre eles um ex -estudante[172] que havia sido contratado por tempo determinado e uma colega que até hoje discutimos e desenvolvemos projetos juntas[173] e compartilhamos os componentes curriculares de planejamento e desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso. O projeto a princípio foi definido tal qual os demais: um briefing fechado, um cliente fictício e a proposta para os três períodos. Cada período tinha um grupo de docentes e estudantes com perfis diversos, alguns docentes até ministravam as aulas ou outras aulas em mais de um período.

Os projetos de primeiro módulo surgiram com a premissa de desconstruir os padrões e "vícios" trazidos pelos/ as estudantes, no início éramos todos recém-formados em um modelo bastante, se não todo, *bauhausiano* e pouco ou nada tínhamos discutido sobre a questão da cultura visual, acreditávamos que o processo de abstração poderia colaborar com a desconstrução de estereótipos do desenho típico das c*omics* americanas ou da estética dos *mangás* japoneses, porque minimizávamos as comparações entre os trabalhos daqueles que "desenhavam" no sentido de ter adquirido determinadas habilidades previamente e aqueles que estavam ainda em processo de aquisição e construção da sua linguagem.

As comparações e concorrências ao desenho ainda são fortes na unidade escolar, ressalta-se que não é exigido nenhuma prova de habilidade específica, como de desenho, para o ingresso dos/ as estudantes no curso, o desenho é só uma das linguagens abordadas na formação, com o tempo fomos abandonando os ideais construtivistas da geometrização e discutindo novas formas de representações; o minimalismo, o c*artoon*, entre outras, na busca de ampliação do repertório mais diversificado e menos eruditos ou eurocêntrico.

É um processo de desconstrução, mais de nós docentes do que dos/ as estudantes, hoje infelizmente temos docentes que reforçam como únicas, essas estéticas, estereótipos e padrões de beleza, majoritariamente brancos. Uma das estratégias é não selecionar os trabalhos que serão expostos, ou expõe todas produções ou não expõe nenhuma, o único critério é respeito ao prazo de entrega, é obvio que não evitamos as comparações, mais ao menos, não críamos hierarquia.

Já me referi, além dos/ as docentes o perfil os/ as estudantes também mudou e no caso desta turma dos "fracos sem demanda" estes não desenhavam, porque consideravam seus desenhos "ruins" comparados aos modelos que citei, então não fazia sentido desconstruir o que nem tinha sido construído, eram outras questões em jogo, como a apropriação do desenho.

do pela sua formação a lecionar as aulas de *Ética* e *Cidadania*, vale lembrar à "luz da Estética da sensibilidade" que grande parte de nossos colaboradores da equipe terceirizada de limpeza e segurança residem numa área livre próxima a escola e que um dos conteúdos do componente curricular em questão aborda a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

<170> Falei sobre essa questão anteriormente na caracterização das turmas.

<171> Referência as pinturas egípcias em que os rostos aparecem de perfil em uma alusão ao gesto de virar o rosto, ficar indiferente.

<172> Refiro-me a pessoa querida do Sandro Megumi Kuradomi.

<173> Refiro-me a querida Agnacilda Rocha.

Projeto Interdisciplinar- Jogo da memória

Calendário: 28/09 a 15.11. Apresentação entre 21 e 25/11.
Tema: Influência dos movimentos artísticos na Comunicação Visual.
Produto: Jogo de cartas da memória com embalagem- 20 pares com obras dos movimentos artísticos abordados em IMA.
Estilo: Estilização: Ícones/Cartoon/Ideogramas
Cliente: Masp - educativo
Público: infantil de 7 a 10 anos
Descrição: Elaboração e impressão de jogo da memória composto de 20 cartas (10 pares), 4x4 cores, com 1 imagem para representar cada um dos contextos históricos: Egito, Greco Romano, Gótico, Renascimento, Barroco, Rococó, Neoclássico, Romantismo, Realismo e Impressionismo). Elaborar identidade visual e embalagem do material.

Componentes:
- FECP (Elaboração dos conceitos, composição do grid e formas)
- AIDG (Execução nos softwares e fechamento de arquivo)
- TFC (Pesquisa de público e mercado)
- IMA -revisão das bases tecnológicas do componente

Método para desenvolvimento de projetos:
1) Briefing - FCEP
2) Pesquisa (análise de concorrência e mercado) - TFC e FCEP
3) Refinamento da pesquisa (referências textuais e visuais) - FCEP
4) Público - Quem? Onde? O que? - TFC
5) Conceitos - FCEP
6) Painel Semântico: Paleta de cores/ formas / elementos gráficos - TFC e FCEP
7) Roughs/Propostas - FCEP
8) Finalização / Fechamento de arquivo e Acabamento - AIDG
9) Apresentação - FCEP

Quadro 2 - Resumo do projeto discutido em reunião e encaminhado aos docentes por e-mail.

A princípio seriam quatro componentes que atuariam no projeto um ligado a composição, um ligado aos aplicativos e ferramentas digitais, outro que tratava da questão da comunicação e um abordava os aspectos da história da Arte no *design*. O projeto era o desenvolvimento de cartas de jogo da memória, as cartas remeteriam aos períodos da história da Arte para o público de idade referente ao Ensino Fundamental II.

Os projetos são organizados segundo as habilidades a serem desenvolvidas e os conteúdos, componentes curriculares atrelados; no projeto citado (Quadro 2) uma das premissas originais era envolver mais os conteúdos das aulas de Influência dos Movimentos Artísticos na Comunicação Visual – IMA, cujos conteúdos, são do campo da história da Arte, ao longo do processo a docente alegou que a carga horária não dava conta de abordar o conteúdo específico das aulas e atuar no projeto e no decorrer do desenvolvimento do projeto, a docente que ministrava o componente abordava os aspectos da história da Arte, deixou claro que não participaria e como os/ as estudantes estavam empolgados com as aulas de desenho rolou uma aproximação entre este componente e partimos para o desenvolvimento de personagens que representassem estes períodos e não apenas elementos gráficos/ estilísticos dos períodos como tínhamos pensado originalmente (Figuras 17, 18 e 19).

Foi ai que surgiu o que denominei de *Interdisciplinaridade Eletiva*, estou usando esse termo porque institucionalmente somos pressionados pelas avaliações a usar o termo interdisciplinar para denominar os projetos, pois todas as perguntas dos questionários trazem o termo *projeto interdisciplinar*. A questão é que nem sempre são interdisciplinares, mas são assim denominados[174], o termo *eletiva* faço uso porque ao constatarmos que no período da tarde, com a turma supostamente mais "difícil", obtivemos resultados cuja a curva de aprendizagem foi mais perceptível e conseguimos obter melhor acompanhamento e avaliação, deliberou-se que organizaríamos as próximas propostas baseadas nas articulações entre colegas e afinidades (pessoais na maioria das vezes), tínhamos mais oportunidade de diálogo em função, não só de estar na unidade nos mesmos horários, também de predisposição para a conversa.

No caso da proposta o desenvolvimento das cartas foi uma das poucas oportunidades de compartilhar a experiência de orientação com outros colegas, em pequenas reuniões com os grupos de estudantes, ao longo das aulas, verdadeiro achado levando em consideração todas as coisas envolvidas desde as afinidades, a atribuição das aulas e a composição dos horários e confesso que esta é uma estratégia que depende de muita "sorte" e que funciona com uns dois ou três de cerca de nove docentes que ministram aulas na mesma turma.

Uma coisa desencadeia a outra e juntando as duas situações que ocorreram no semestre chegamos à conclusão que os projetos poderiam ser experimentais, no sentido de dar mais autonomia aos/ as estudantes em escolher não só os temas, também na escolha das peças desenvolvidas, precisávamos encontrar meio termo, além da questão da avaliação, tínhamos que manter os projetos no escopo da formação ao qual seriam certificados. O projeto pressupunha-se interdisciplinar, a avaliação não, e era, e ainda é; uma reclamação constante do/ as estudantes ou que muitos/ as docentes simplesmente abriram o espaço das aulas, não participavam do projeto, só disponibilizavam o

<174> Esse é um debate recorrente e a questão permeia dois aspectos: o primeiro é que nem sempre as pessoas que desenvolvem as avaliações estão envolvidas ou conhecem o contexto das escolas e com o crescimento da instituição parte dos processos foram terceirizados ou criados departamentos específicos e nem sempre existe um diálogo entre supervisão, avaliação, currículo e formação continuada. O segundo aspecto, uma hipótese, na verdade é que o termo interdisciplinar seja utilizado como designação mais genérica e popular para os projetos desenvolvidos nas unidades.

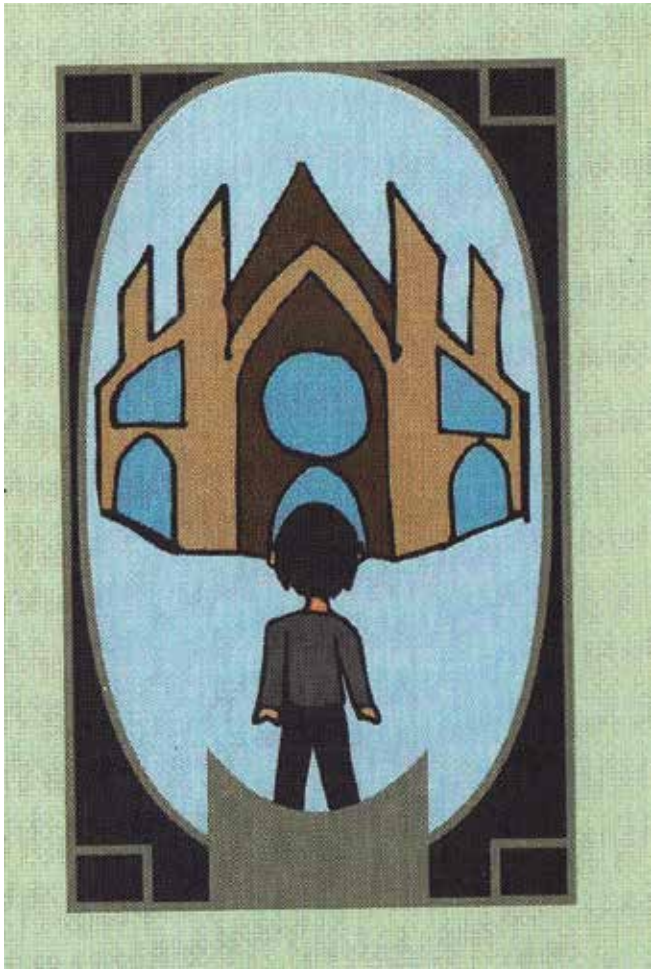


Figura 17 - Layouts das cartas desenvolvidas pelo Ivo Freire, Henrique Ribas, Sara Mesquita e Sara Cruz dialogando com referências dos períodos da história da Arte Ocidental e as ilustrações do Pequeno Principe de Antoine de Saint-Exupéry. Digitalização do teste de impressão.

Figura 18 - Layouts das cartas desenvolvidas pela Ingrid, Mariana Medeiros Julia e Maria Yasmim uso da linguagem cartoon para representar obras da história da Arte Ocidental. Digitalização dos protótipos impressos.

Figura 19 - Layouts das cartas desenvolvidas por Beatriz, Bruna, Daneila, Edson e Flávia utilizando figuras de animais e a indumentária com obras dos períodos representados como fundo. O grupo era composto por estudantes mais velhos e que já tinham desenvolvidas algumas técnicas de desenho. Apresentação digital.

tempo porque com mencionado anteriormente "o projeto é do fulano".

O problema central é que no momento da avaliação tínhamos aqueles que desconsideravam o projeto ou aqueles queriam "corrigir" coisas que fugiam da alçada daquele componente ou até mesmo módulo e ai que digo, pessoas são pessoas, e muitas vezes aquelas emoções na sala de aula tomam um rumo completamente equivocado com alguns docentes (sim, tem sido um comportamento exclusivamente masculino) que usam o espaço das bancas para "reafirmar" sua hegemonia ameaçada, seja fazendo comentários do tipo "ah não faria desse jeito" ou "tem certeza disso" e outras tentativas de desvalidar o processo de orientação (geralmente feito por mulheres) ou as escolhas dos estudantes e principalmente das estudantes[175].

Então baseado nestas experiências, há algum tempo, estávamos ali meio de caso com a estória de *Aprendizagem Baseada em Projetos* e tinha a cobrança institucional – gigante – em se utilizar as "*Incríveis Ferramentas Empreendedoras para o Sucesso de Jovens Dinâmicos*"[176] baseadas no *Design Think*"[177], isto é o C*anvas,* logo propomos um projeto, eu e essa colega, visto que havíamos trabalhado bem na criação de uma proposta metodológica que visava oportunidades de discussão no acompanhamento e avaliação dos projetos.

Seria a forma de unirmos estas coisas e construir propostas que pautassem principalmente a avaliação. Disse de início que estávamos meio de caso com a *Aprendizagem Baseada em Projetos*, porque de certa forma já fazíamos isso, não tinha assim um nome, então meio que "descobrimos" isso e foi bom, porque não era "ah uma coisa ai que umas professoras, sem ter o que fazer, inventaram para dar mais trabalho" era uma metodologia com referências bibliográficas[178] e tudo.

Trabalhamos também com conceito de "gamificação" do processo de avaliação com a criação de *check points*, no cronograma, tal qual nos games, ao longo do percurso, você pode ir salvando seu progresso e no caso de você cair de um penhasco (no game) você retorna ao jogo no ponto anterior a sua queda, sem ter de voltar lá do começo. Em termos de aprendizagem, significa que se o/a estudante não concluir o projeto ou concluir parte é levado em consideração os objetivos intermediários alcançados e o que foi desenvolvido em cada fase, minimizando os problemas de avaliação e de fato estabelecendo um processo que considera as competências adquiridas.

Consideramos ainda o desenvolvimento de "minis inters", projetos menores e menos complexos, antecipadores da estrutura de desenvolvimento interdisciplinar para não exercer pressão sobre um único projeto e oportunizar mais processos de avaliação conjunta, porque os interdisciplinares são os projetos que fecham os semestres e acabam parecendo ou assim o fazem parecer algo mais pesado do que é.

No início de 2017, participamos de uma reunião de planejamentos com os/ as docentes, apresentamos um *powerpoint* com ícones bonitos, incluímos o projeto no PPG da unidade – já pela segunda vez inclusive – fiz mapeamentos do desenvolvimento para a direção da escola, achávamos que tínhamos aberto um espaço para a discussão de maneiras de fazer, mas o processo continua eletivo/ restrito a um pequeno grupo de docentes, vários alegam que "não fazem parte da panelinha", outros dão apenas o nome para "ficar bonito na fita" e efetivamente não contribuem,

<175> Mas enfim a luta é diária e ainda dirão: "nossa a Carol vê machismo em tudo" e vejo mesmo.

<176> Estou sendo sarcástica a atribuir esse título porque é como nos vendem esse tipo de abordagem e adoro esse termo "jovens dinâmicos" que os/ as estudantes usam para ironizar esse discurso de que o sucesso "só" depende de você.

<177> Para contextualizar *Design Thinking* é o conjunto de métodos e processos que coloca as pessoas no centro do desenvolvimento de um projeto (no caso usa-se o termo empatia, motivo pelo qual está amplamente difundido na instituição) é considerada uma das ferramentas de inovação e ganhou adeptos principalmente no desenvolvimento de planos de negócios e consultores como o Sebrae. As ferramentas de *Design Think* foram sistematizadas pela IDEO uma empresa de Design e Inovação da região do Vale do Silício na a partir dos estudos realizados na Universidade de Stanford. Os méritos da metodologia são a premissa de conhecer o público-alvo e a importância da prototipagem e sua relação com a experimentação. O Método é formado por inúmeras ferramentas de mapeamento, a mais conhecida delas é o C*anvas* que apresenta um resumo da proposta com segmentação de clientes, atividades envolvidas, parcerias, distribuição e recursos, mas por questão de difusão, muito por conta das consultorias e pelo Sebrae ou apropriação didática o método tem se reduzido ao preenchimento do C*anvas*. Na contra o C*anvas*, até gosto dele e acho muito útil como forma de organização preliminar do projeto, mas nem todos os projetos viram um plano de negócio e é preciso compreender que se trata de uma ferramenta e que algumas vezes atende as necessidades e outras vezes não e que *Design Thinking* não se resume a uma ferramenta. Tem um discurso (porque não está realmente escrito em lugar nenhum, até esse momento) que todos os TCCs têm que ter, deve ser mais uma daquelas coisas como

nem com a discussão, nem com a ação e continuamos com docentes "egípcios".

Recentemente a unidade recebeu numa das nossas reuniões de planejamento geral uma pessoa para falar sobre o método STEAM[179] e quando questionada dos exemplos terem sido aplicados somente em instituições particulares e como atividade extracurricular com poucos estudantes e que dificilmente daria conta das características da escola a mesma respondeu que temos "que salvar os bons". Falou do sucesso do método ser atribuído porque trabalha com o engajamento por afinidades, parte dos problemas reais do cotidiano dos/ as estudantes, da voz a eles/ as na escolha dos projetos, usa as redes sociais para se comunicar com os estudantes, coisas que já fazemos e não somente para salvar os bons. Enfim, terminou a palestra, todo mundo bateu palma e nunca mais tivemos a oportunidade de falar sobre isso com os colegas, mais uma vez, ficamos esperando por uma próxima reunião ou as conversas de corredor da "panelinha".

A questão não é expor esta pessoa, mas sim a situação ao qual nos apresentam como solução mágica que algum agente externo dará conta de solucionar as questões internas com pacotes e projetos prontos. Usarei uma das sábias citações que só nossas avós conseguem tão bem definir: "santo de casa não faz milagre". Não desistimos. Junto com outra colega[180] e a pedido da direção, estamos criando um banco de "boas práticas" com a participação dos colegas com o objetivo de não deixarmos cair no esquecimento as coisas que deram certo nos processos de ensino/ aprendizagem, assim como empoderar os/ as docentes em relação ao reconhecimento das ações que, às vezes, passam desapercebidas no cotidiano.

O clímax:
sobre vira-latas e a diversidade

O primeiro projeto que descrevo denominou-se "o beco dos vira-latas" e nasceu da construção coletiva dos estudantes, aquela mesma turma que no primeiro módulo havia desenvolvido o projeto das cartas.

A turma como já dito, muito jovem e segundo alguns docentes difíceis, estavam lá só para brincar, achavam que a escola era um clube e todo este discurso. Acontece que muito se discute sobre a flexibilização do trabalho, endeusam as novas formas lúdicas de exploração e todo um discurso distópico das máquinas nos substituirão se não apresentarmos diferenciais, que sejamos criativos, mas querem que os/ as estudantes de 16/ 17 anos se comportem como adultos, adultos que nem – nós mesmos – somos até hoje e é sempre uma discussão.

Eles chegaram ao segundo módulo e no momento de desenvolvermos o projeto interdisciplinar algo de diferente aconteceu. A proposta era um trabalho que envolvesse um problema de mobilidade local e havíamos feito atividades envolvendo a questão, eu e uma colega que ministrava aula na mesma turma participávamos de uma formação continuada sobre ferramentas de integração curricular oferecida *pelo Centro Paula Souza* e a *Fundação Volks*wagen cujo tema era "gameficação" de projetos e jogos como ferramenta de integração.

Queríamos experimentar aquilo na prática e como a turma sempre foi receptiva, inclusive discutindo algumas ferramentas e haviam feito entrevistas e um grupo no Facebook para tratar a questão da dificuldade de acesso à escola, o principal acesso de pedestres é por meio do viaduto estreito e possibilita

o e-mail institucional, a instituição 'investiu" e agora precisa justificar ou simplesmente porque não podemos ficar fora de moda, a questão é que existe pouco debate na escola sobre o uso da ferramenta de maneira significativa e não apenas por "imposição". Nos anexos está o modelo de formulário, mais comum e uma versão preenchida.

<178> Cf. BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2015.
Cf. MARKHAM, T. LARMER, J; RAVITZ, **Aprendizagem baseada em projetos.** Porto Alegre: Artmed, 2008. Bibliografia que tomei contato nos cursos de formação continuada de docentes da instituição.

<179> STEAM é um termo em inglês que conceitua a união dos conceitos ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática (science, technology, engineering arts and math) constituindo um método ou programa de aprendizagem multidisciplinar baseada em projetos focados especialmente no ensino científico. Encontrei pouco material a respeito, mais informações sobre consultorias do que artigos.

<180> Refiro-me a Camila Calabrez companheira de tantas empreitadas.

a travessia para o outro lado da linha férrea, onde está localizada a unidade escolar e outras instituições de ensino, achamos que eles/ as se identificariam com a proposta de desenvolver um projeto sobre mobilidade e havíamos comunicado na semana anterior que trabalharíamos com esta proposta e percebi alguns ruídos, informei que conversaríamos sobre os detalhes posteriormente.

Na semana seguinte: percebi que algo estava estranho, todos me perguntaram se eu estava bem, muitos beijos e abraços pelo corredor, entrei na sala e logo todos/ as já estavam lá, algo raro de acontecer, fechei a porta e um dos estudantes veio e me disse: precisamos conversar sobre uma coisa com a senhora – nesse momento não era mais a Carol, percebi que o assunto era sério e de cara este estudante disse que eles/ as tinham conversado e que não queriam fazer aquele projeto, não resisti e perguntei o que faríamos então e que precisávamos de um projeto para avaliação. Sugeri que definissem uma proposta, expliquei quais seriam os pontos importantes e deveriam ser contemplados, tema deveria ser uma construção coletiva, saí da sala e disse que poderiam me chamar quando chegassem a um acordo.

Por meio dos colegas eles/ as sabiam como havia sido a experiência com o projeto do semestre anterior, assistiram as apresentações e queriam a experiência para eles/ as. Depois de uma hora aproximadamente me chamaram de volta a sala. A lousa cheia de ideias, eles/ as queriam trabalhar com ilustrações de filmes/ séries que gostavam. No semestre anterior tínhamos trabalhado colagens com esta temática nas aulas de composição para tratar dos princípios da comunicação visual e exibimos os projetos no corredor e todo semestre os/ as novos/ as estudantes me cobram essa proposta.

Foi uma experiência positiva que novamente surgiu deles o recorte temático, eu havia deixado de livre escolha, antes os pré-requisitos eram bem "*bauhausiano*", com círculos, triângulos e formas geométricas abstratas, da maneira como aprendi na minha formação técnica e também universitária, só que aos poucos fui abrindo para outras formas, menos Wong[181]e mais Dondis[182] como referências para as práticas e deixado a questão do tema/ forma em aberto, não exigindo o uso de forma geométricas como pré-requisito para o desenvolvimento, foi um processo mais de desconstrução minha do que dos/ as estudantes.

Os conteúdos das aulas de composição visual deixaram de ser abstratos para serem gradativamente figurativos, cada vez mais, dialogando com o referencial imagético dos /as estudantes, o que como docente, me possibilitou a aproximação deste repertório e a possibilidade de discussão dos elementos compositivos em imagens do cotidiano tornando os exemplos (Figura 20) próximos das produções que desenvolveriam como profissionais.

Esse mesmo jovem que anunciou a conversa disse na ocasião das colagens que a "pior coisa que existe na vida é o professor falar que o tema é livre" que ele travava porque não sabia por onde começar; sempre antecipo o que acontecerá na próxima aula e disse para escolherem um tema para começarmos o trabalho, durante a semana um outro estudante me mandou uma mensagem, em particular, com a sugestão de usarmos os filmes favoritos e achei pertinente o recorte, traria as referências deles/ as e resolveria parte do bloqueio. Comuniquei a turma a proposta sugerida pelo colega e seus devidos créditos, ampliei o tema para livros, séries, games e outros elementos da cultura pop.

<181> WONG, W. **Princípios de forma e desenho.** Martins Fontes, 1998.

<182> DONDIS, D. ***Sintaxe da linguagem visual.*** Martins Fontes, 1997.

Figura 20 (Superior) - Trabalhos da estudante Hevelyn Oliveira 1° sem/2018 – Composições utilizando como temática a animação "Steven Universe" com os temas repouso e atividade.

Figura 20 (Inferior) - Trabalhos da Ingrid Beatriz 1° sem/2015 - Composições com os temas sequencialidade e acaso.

Retornando a proposta dos/ as estudantes perguntei qual seria a finalidade do projeto se era muito parecido com algo que já havíamos feito e surgiu desse questionamento a proposta de que seriam produtos, discuti com eles que se tratavam de produtos nos quais precisaríamos do licenciamento numa situação real, trabalhamos na perspectiva de que seria um empresa ficcional e depois de algumas considerações sobre cada um desenvolver individualmente, sugeri que fosse um coletivo[183] com participações no sistema de cooperativa. Alguns ficaram com o site outros com a criação da marca e todos com o desenvolvimento de produtos eleitos por eles/ as.

O método de venda foi definido como e-commerce com produção sob demanda, o nome do grupo, após algumas polêmicas, ficou como *Beco dos Vira-latas*, segundo os estudantes, queriam ser representados por animais por conta dessa fama deles serem impossíveis após pesquisas chegaram a figura dos cães[184], numa apresentação dos resultados parciais elencaram algumas raças e atributos para representa-los e questionei que uma única raça não daria conta de contemplar, tanta diversidade, questionei-os porque não fazer uma figura de um cão sem raça definida.

Isso de certa forma os incomodou e tivemos que ter uma conversa – muito séria – sobre preconceitos, não só em relação aos cães, como as pessoas e ao fato de estarmos na periferia. Uma estudante disse que não morava na periferia, pois era de Osasco, tive que me conter para não rir e continuar com a discussão sobre o lugar como construção social e que o termo "beco" vinha muito a calhar mesmo que a ideia principal estive ligada ao "beco diagonal do Harry Poter", lugar onde se realizavam as compras no contexto da saga. Outros nomes foram cogitados e propuseram uma votação que foi feita por meio do grupo do Facebook da turma (Figura 21).

Este trabalho acabou fugindo muito do ritmo e das propostas desenvolvidas pela unidade, por fim acabou como um "projeto da Carol", tive pouca ou quase nenhuma adesão dos colegas, alguns aspectos técnicos do projeto ficaram prejudicados, o cronograma se estendeu, não conseguimos fazer uma apresentação do projeto a comunidade por falta de tempo hábil no encerramento do semestre, poucos ou quase, nenhum dos docentes reconhecem a experiência de protagonismo juvenil.

Nas respostas dadas na avaliação escrita do projeto evidenciou-se a descoberta das potencialidades individuais, antes escondidas ou abafadas, pelos trabalhos em equipes, sobretudo as garotas tímidas e intimidáveis apresentaram à maior curva de aprendizagem (Figura 22), criou-se uma rede de auxilio mútuo entre os/ as estudantes, pequenas brigas, com foco naqueles que não estavam cumprindo a sua parte. Nos Quadros 3 e 4 estão transcritas as autoavaliações[185] com as perguntas feitas em primeira pessoa e as respostas dadas por duas estudantes.

Esta foi uma das poucas turmas que pude acompanhar ao longo dos três módulos, depois do meu retorno para a sala de aula, no terceiro módulo acompanhei o Trabalho de Conclusão de Curso, iniciado com a colega que propusemos a discussão sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos. Alguns/ algumas estudantes retornaram após terminar este curso para unidade a fim de realizar outros cursos do eixo e quem sabe retornarão como docentes, como eu e outros colegas que aqui estamos marcados por estas experiências? No final acho que os vira-latas que frequentavam o Beco, não eram só cães, também gatos que ousaram explorar na madrugada.

<183> Apresentei alguns modelos de gestão para viabilidade do projeto como do coletivo OPPA Design que trabalha/ trabalhava com objetos de decoração e mobiliário, estudamos juntos esses modelos colaborativos de inserção no mercado como proposta. O projeto foi desenvolvido no segundo semestre de 2016, atualmente um pouco mais de um ano o grupo tornou-se uma empresa e ampliou seu leque de parcerias contando inclusive com apoios maiores como o do BNDS. <https://www.oppa.com.br/institucional/quem-somos>. Acesso em 27/06/2018.

<184> Tenho uma suspeita que tenha sido pelo fato de eu gostar de animais de um modo geral, mas especialmente de cães e que foi uma forma de me "agradar" por ter apoiado a proposta. Algumas estudantes, apontaram que seria uma contra resposta, como dos impressionistas, a um comentário pejorativo que partiu de um docente ao chamá-los de "filhotinhos da Carol" e que eles sempre iam ser "defendidos" por mim por conta de eu adorar um filhotinho abandonado, numa referência a minha atuação como colaboradora em um grupo de proteção animal no qual eu oferecia lar temporário a filhotinhos encontrados em situação de rua até a adoção, mas prefiro acreditar que foi pelo primeiro motivo.

<185> As folhas originais foram digitalizadas e estão disponíveis nos anexos.

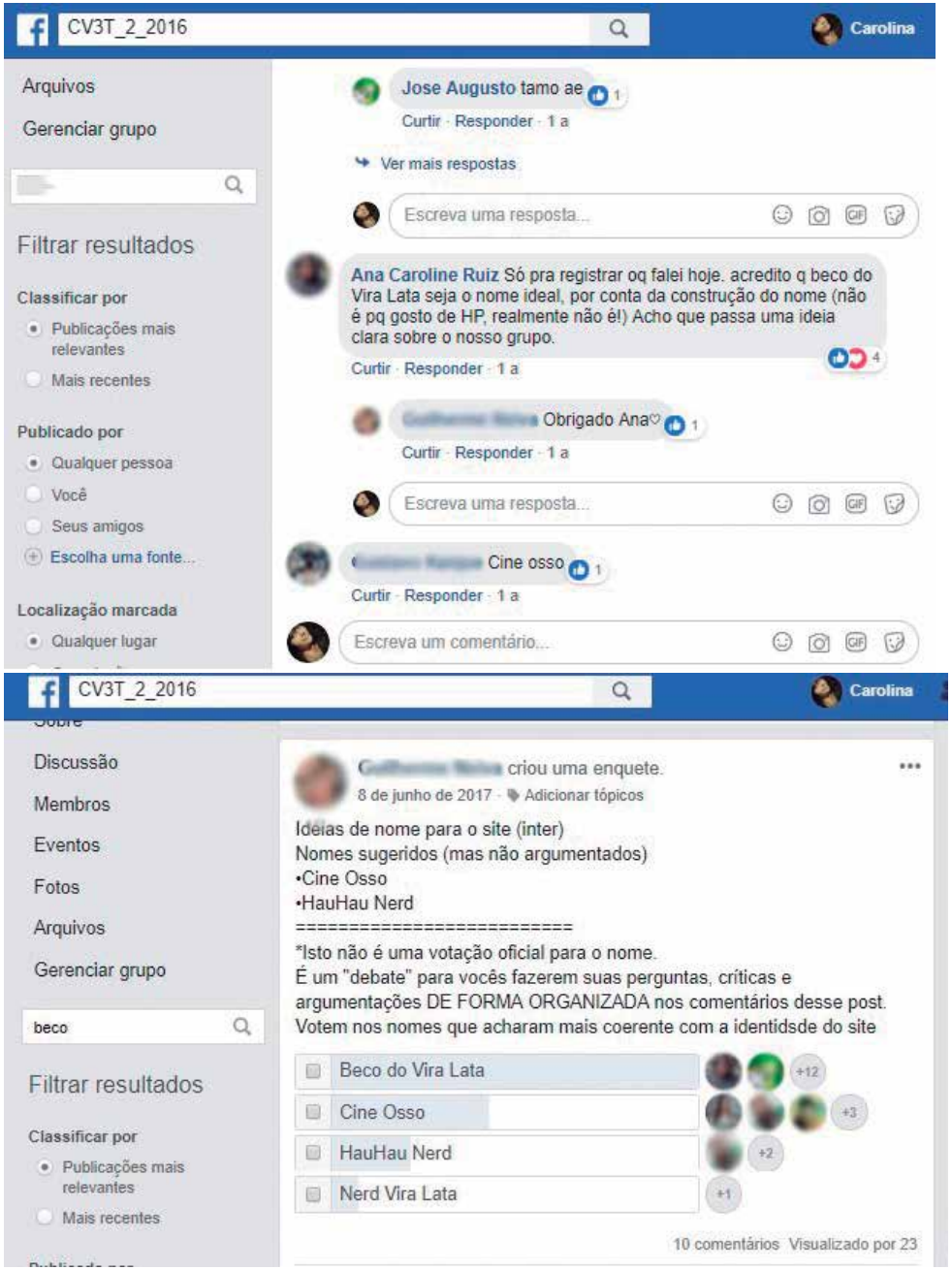


Figura 21 - Conversa entre os /as estudantes no grupo do Facebook sobre a escolha do nome do projeto.

Avaliação Inter 2
Helen Beltrão - 16anos

P: Qual o meu envolvimento no projeto? Fiz só o necessário ou fui além?
R: Sinceramente eu fiz o que me foi dado como tarefa, mas também ajudei meus colegas após o termino da minha parte.

P: O que eu aprendi no Projeto?
R: Aprendi + a trabalhar em equipe. Aprendi que sempre tem algo que refazer. Aprendi a ser + responsável.

P: O que eu mudaria no projeto se pudesse?
R: O conceito que deu origem ao nome do site. O cronograma. Apresentação

P: Qual foi a minha relação com o projeto e os colegas?
R: Eu fiz a parte do site, então me senti na responsabilidade de fazer algo que todos entendessem. Minha relação com ambos foi seletivamente boa.

P: O que você acha que teria sido diferente se tivesse feito o projeto proposto pelas professoras?
Acho que não seria tão empolgante, eu provavelmente teria me estressado +, teria me dado + dor de cabeça (KKK).

P: Cite 03 coisas que você mudaria no projeto.
R: Novamente o conceito que deu nome ao site. PARTICIPAÇÃO do meu querido professor **** (q/ ele não leia isso).

P: Cite 03 coisas positivas que você levaria dessa experiência?
R: Trabalho em equipe (com pessoas que não haviam trabalhado antes), responsabilidade (por ter sido responsável por disponibilizar os arquivos no ~~site~~ F6*).

P: Como você avaliaria a participação dos colegas e professores?
R: Todos no geral foram bons em suas tarefas, pensaram, fizeram e produziram muito bem. Nem todos os nossos professores estavam totalmente envolvidos. Teve professor que liberou aula para o inter só na última semana, mas no geral todos participaram.

Minha nota para o Inter:
R: MB (pq eu acho que mereço rsrsrs)

"Apesar de algumas coisas desagradáveis, no geral o Inter foi bom, pois fomos nós que escolhemos o tema e isso foi + empolgante"

II CV - 28.06.2017

**Facebook*

Quadro 3 - Transcrição da autoavaliação da estudante Helen Beltrão, preenchida por solicitação da orientadora na finalização do processo. O original encontra-se digitalizado nos anexos.

Autoavaliação Inter 2
Andressa Matias 2. CV Tarde - 17anos

P: Qual o meu envolvimento no projeto? Fiz só o necessário ou fui além?
R: Acho que eu tive uma evolução grande nesse Projeto, foi um dos Projetos que eu consegui, mas me super e fui além, fiz coisas que eu achava que não conseguiria.

P: O que eu aprendi no Projeto?
R: O Projeto me ajudou bastante em confiar em mim, no começo estava meio insegura principalmente com a parte de Vetorizar, já que era algo que eu pensava que não sabia fazer, então nem tentava e no projeto trabalhando só eu consegui me explorar mais, ir além e aprender mais sobre a minha capacidade.

P: O que eu mudaria no projeto se pudesse?
R: O projeto funcionou bem, acho que mudaria só o nome, mas mesmo assim sinto que ele está funcionando.

P: Qual foi a minha relação com o projeto e os colegas?
R: Aminha relação com o projeto foi de envolvimento, os professores me ajudaram e apoiaram as minhas ideias e meus amigos contribuíram no desenvolvimento, foi uma troca que deu super certo.

P: O que você acha que teria sido diferente se tivesse feito o projeto proposto pelas professoras?
R: Acho que quando temos a possibilidade de ver algo feito por nós sendo tirado do papel, a dedicação é diferente, então acho que se o projeto fosse o que foi proposto, o trabalho sairia bem feito, mas a dedicação talvez não fosse tão forte como foi.

P: Cite 03 coisas positivas que você levaria dessa experiência?
- Trocar experiências
- Explorar as suas ideias com você mesmo e ver que você é capaz
- Criar sem medo a sua obra

P: Cite 03 coisas que você mudaria no projeto.
Como já disse o projeto funcionou bem, não mudaria nada.

P: Como você avaliaria a participação dos colegas e professores?
R: Foi uma troca, acho que todos foram produtivos.

Minha nota para o Inter:
R: Dou um MB para mim, não porque acho que meu trabalho é o melhor, mas sim porque me dediquei e aprendi que eu consigo sim criar algo, o que eu achava que não era capaz, como vetorizar*, vi que eu tenho capacidade como os demais colegas meus.

Quadro 4 - Transcrição da autoavaliação da estudante Alessandra Matias, preenchida por solicitação da orientadora na finalização do processo. O original encontra-se digitalizado nos anexos.

**técnica de desenho digital.*

Figura 22 (Superior) - Resultado de uma ilustração vetorial aplicado a uma simulação de produto inspirada na animação Corine da estudante Sara Cruz – 17anos. A Sara integrou o grupo que desenvolveu o primeiro projeto das cartas (Figura 16) e se limitou a colorir os desenhos de outro colega, porque não se sentia confiante em desenhar, aqui apesar do uso da imagem do personagem como referência é possível perceber o desenvolvimento técnico da estudante.

Figura 22 (Inferior) - Resultado de uma ilustração vetorial aplicado a uma simulação de produto inspirada na animação A origem dos guardiões da estudante Maria Yasmim - 19 anos. Estudante que passava desapercebida nos projetos em grupo

O segundo grupo de trabalhos que apresentarei trata dos desenvolvidos pelo curso de Processos Fotográficos, turma nova com perfil completamente diferente da anterior, durante um tempo resisti em lecionar nesse curso, quando retornei para sala de aula encontrei um corpo docente completamente diferente e algumas poucas reuniões que participei o discurso era de se distanciar das práticas realizadas em Comunicação Visual. O curso de Comunicação Visual foi implantado em 2006 junto com o curso de Administração e tinham cerca de 9 anos de oferecimento, o curso de Processos Fotográficos foi implantado, cerca de três anos depois e teve a participação de docentes da unidade no seu desenvolvimento curricular e demorou um tempo por questões de falta de docentes e equipamentos para que o curso de fato assumisse uma identidade.

Existia uma busca por autonomia sobre o irmão mais velho, por assim dizer, e o discurso de que finalmente os docentes eram fotógrafos[186], pois de modo geral existe um preconceito em relação aos/ as docentes que são formados em Artes e especificamente em Educação Artística. O preconceito dá-se por se tratar de formação antiga e que considerada fora da realidade do "mercado" e eu considerava conviver com isto desgastante, à medida que o número de aulas foram diminuindo a realidade mudou e muitos/ as docentes que concentravam suas aulas em único curso ampliaram para outras habilitações.

Enfim, comecei a lecionar no curso de Processos Fotográficos, as aulas de composição e de cara escutei na minha primeira turma que não era fotografae não devia estar ali lecionando. É claro, essa fala dos/ as estudantes não era autêntica e sim fomentada, nada que uma boa "DR" para pôr fim a este episódio.

No semestre seguinte iniciei nova turma, como mencionado, o perfil das turmas têm uma variação de acordo com a demanda/ horário, esta turma em questão era no período da manhã cuja a concorrência era bem maior que a da tarde e formada por estudantes jovens na faixa de 16 até 27 anos, heterogênea, desde o início unida, grande parte porque os estudantes representantes de turma colaboravam para a integração reduzindo os problemas de comunicação entre eles/ as e em relação o/ as docentes..

Já mencionei, a unidade começou a ter alguns problemas em com as questões relacionadas a gênero, sexualidade e religião e os problemas começaram a aparecer nas avaliações institucionais – e ainda aparecem, sob a alegação de que a escola tomava pouca ou nenhuma providência no combate as discriminações e preconceitos. Anteriormente haviam sido desenvolvidos projetos com as temáticas e tinham a proposta de um rodízio, cada semestre uma turma de um curso abordaria a questão; não consegui resgatar quais por ausência de registro, no final do segundo semestre de 2015 era a vez do primeiro módulo de Comunicação Visual e fiquei responsável pela redação da proposta e orientação nas turmas da manhã e da tarde. Esses projetos foram e são constituídos com o propósito de evidenciar que a unidade escolar está preocupada com os problemas levantados pelos/ as estudantes e desenvolvemos um calendário que tratava de diferentes representações da diversidade e o respeito, sejam religiosas, de identidade de gênero, orientação sexual, étnico-racial ou geracional.

Uma das coisas positivas que chamou a atenção nesta minha primeira experiência com o tema é que considerava difícil fugir da discussão, principalmente, quando os /as estudantes querem discutir sobre isso e também porque a construção destas visualidades são reflexos das experiências dos/ as estudantes.

<186> O que não faz muito sentido, ao ver o perfil dos/ as docentes percebemos que só um tem uma formação específica em fotografia, até porque é uma formação relativamente nova.

A capacidade de impactar mais, em quem participa do que em quem apenas vê, o cartaz pendurado no corredor e como é importante o papel das pessoas que trabalham com a produção de imagens para a desconstrução de estigmas e estereótipos. Foi um projeto bem ao modelo das autoestradas, rígido em sua estrutura formal, muitos requisitos técnicos, como responsável pela composição e conceituação das imagens, parte que cabia ao meu componente curricular, tive a oportunidade de discutir o papel daquelas imagens no debate sobre as questões com os/ as estudantes.

Dessa experiência considerada bem-sucedida dos calendários surgiu a oportunidade de orientar o projeto a ser desenvolvido com os/ as estudantes da turma de Processos Fotográficos, quem fazia a orientação destes projetos era o componente curricular responsável dos projetos pelas aulas de técnicas de estúdio. A proposta (Quadro 5) resultou em seis trabalhos desenvolvidos pela turma, grupos de seis até sete pessoas por escolha dos participantes[187]. Destaquei dois por tratarem de questões que se desdobraram em trabalhos de conclusão de curso e demostraram não só a questão do interesse pelo tema e sim como os/ as estudantes consideram a proposta permanente e buscaram aprofundamento da discussão.

Os temas dos trabalhos selecionados tratavam da experiência da transição capilar[188]e sua relação com o assumir da negritude por meio do cabelo (Figura 23) e o outro do reconhecimento da beleza de mulheres maduras através dos retratos das mães e avós das participantes do projeto (Figura 24).

O mérito destes trabalhos é que discutem questões essencialmente particulares dos/ as estudantes e presentes no cotidiano escolar, as questões como de grande parte dos lares assumidos e mantidos por mulheres que se desdobram para manter os filhos, muitas mães solo que são evidenciadas pelo fato dos/ as estudantes terem único sobrenome, algo que no passado, representava a invisibilidade da mãe, hoje demonstra a ausência do pai.

O projeto se desdobrou em outros momentos de reflexão das participantes que trabalharam temas correlatos nos Trabalhos de Conclusão de Curso -TCC se empoderando e empoderando outras mulheres como no caso da estudante Jamile Cristina (Figura 25) que trabalhou a representatividade das mulheres negras de Pirapora do Bom Jesus, por meio de ensaios fotográficos, ao ar livre em parques da cidade trazendo não só a discussão sobre o aceitação da beleza da mulher negra, incluída muitas vezes nas campanhas para pontuar no item politicamente correto, mas que ainda seguem padrões de como deve ser o corpo, a tonalidade da pele ou a característica do cabelo, também a relação de pertencimento ao local onde elas cresceram e vivem, fora do eixo central em cidades cujas as oportunidades de trabalho demandam deslocamentos longos.

<187> Não sou adepta ao sorteio de grupos, acho que todos nós devemos nos responsabilizar pelas nossas escolhas e parcerias.

<188> Transição capilar é período em que pessoas com cabelos crespos ou cacheados deixam de alisa-los e iniciam a aceitação da textura e forma natural dos seus cabelos. É considerado como algo muito importante em relação a assumir sua identidade e resistir às pressões estéticas do que é considerado "cabelo bom", dependendo do método utilizado para o alisamento (permanente ou relaxamento) esse processo é mais demorado exige paciência para que os fios retornem ou cresçam com sua textura natural, um momento considerado difícil para a autoestima. Algo importante para o movimento negro e sua identidade.

Retratos da Diversidade

PROJETO INTERDISCIPLINAR 1 - Módulo I – 1° Semestre de 2017

Habilitação Técnica em Processos Fotográficos

Qualificação Técnica de Nível Médio em Auxiliar Fotográfico

1. Tema: Desenvolvimento de uma série de retratos que enfatizem a questão do respeito as diferenças, o combate à discriminação e o preconceito de qualquer natureza e que sensibilizem para empatia.

2. Palavras chaves: Fotografia; retrato; respeito; diferenças; empatia.

3. Justificativa: O projeto visa integrar os componentes do módulo I em um projeto que exerça as atribuições e responsabilidades contidas no plano de curso, sendo elas:

- Manuseio adequado de equipamentos.
- Identificação e operação adequadas dos recursos oferecidos pelo equipamento fotográfico.
- Produção de imagens utilizando câmeras fotográficas.

4. Desenvolvimento do projeto:

- Pesquisar, discutir e analisar a viabilidade técnica juntamente com o s docentes.
- Centralizadores e auxiliares o desenvolvimento do projeto.
- Definição da estética a ser adotada;
- Produção das imagens fotográficas externas e internas;
- Tratamento das imagens fotográficas;
- Desenvolvimento da ficha técnica e texto curatorial sobre o projeto.
- Impressão e organização do material para apresentação.

5. Especificações

- Retrato: Fotografias em formato vertical (retrato) externa e interna (estúdio). O grupo
- Deverá produzir os dois "tipos" de imagem, mas poderá escolher em apresentar uma série de apenas um "tipo" ou mista, tendo como premissa o exercício de curadoria das imagens.
- Estilo: Será produzida uma foto por integrante do grupo, contudo com uma unidade.
- Compositiva de modo que seja facilmente identificada a série.
- Referência Imagética: o grupo deverá escolher um(a) fotografo(a) como referência
- Compositiva.
- Cuidados: as fotos não devem reforçar estereótipos.[1]

<1>A princípio tínhamos acordado que a inspiração partiria de uma música, muito por insistência de um docente do que por considerarmos pertinente. Fizemos até um exercício de transposição de linguagem, não gerou um impacto significativo no projeto, por fim esse dado acabou suprimido do briefing final do projeto.

Quadro 5 - Proposta do projeto de desenvolvimento de retratos sob a temática respeito as diferenças apresentada ao/ as estudantes.

Figura 23 - Apresentação do Banner de divulgação com o resultado do Projeto Afrorecer - Transição capilar representada por meio diferentes processos de florescimento.

Figura 24 - Apresentação do Banner de divulgação com o resultado do Projeto Dupla Face

O projeto de TCC da estudante Amanda Cena (Figura 26), uma jovem de 17 anos que nunca se manifestava verbalmente nas aulas, muito quieta e que ao acompanhar suas postagens nas redes sociais percebi que estavam ligadas à poesia, apresentou ensaio fotográfico articulado aos textos da poeta feminista contemporânea Rupi Kaur com imagens captadas de jovens mulheres representando nos corpos as sensações causadas pelos poemas. Durante a apresentação final expôs os desafios enfrentados e vencidos na produção do trabalho, realizado em estúdio improvisado em casa com material emprestado, sem o aparato disponível na escola, realidade que vários enfrentarão ao concluir o curso, assim como o papel de outras mulheres na sua vida que superasse os seus medos dentre elas sua professora do Ensino Médio de Língua Portuguesa e Literatura que a incentivou com as leituras e que lhe presenteou com o livro da Rupi.

Outro trabalho é o da estudante Elisabeth Catary que desenvolveu um portfólio de ensaios fotográficos de mulheres com mais de 40 anos e teve como principal modelo sua mãe, no primeiro projeto não quis participar por não se achar suficientemente bonita, ao longo da realização, dos ensaios fotográficos, percebemos a transformação em relação à postura pouco confortável para uma mais natural e confiante[189].

O *Projeto Afrorescer* ganhou visibilidade fora da escola, participou de uma publicação externa, o estudante Sidinei Miranda (Figura 27) fez algumas apresentações do projeto em escolas públicas para estudantes do Ensino Médio com a finalidade de trabalhar o empoderamento e aceitação da negritude dos jovens. Seus desdobramentos no TCC foram menos diretos, Sidinei Miranda continuou a discussão no sentido de trabalhar as origens dos seus avós maternos e paternos migrantes a partir da construção de um ensaio de moda com objetos que pertenceram aos mesmos. Outro projeto decorrente da discussão foi o desenvolvido pela dupla composta pelos estudantes Raphael Oliveira e Willian Santos (Figura 28) desenvolvimento de um ensaio para marca de *streetwear Piei Company* concebida por ambos abordando elementos da cultura negra como *Rap* e *Hip Hop*.

Logo os impactos reverberam em outros projetos como da estudante Victória Santos e as oportunidades conquistadas como mulher negra e fotógrafa de eventos de *Hip Hop*. Vivenciamos um momento em que discutimos representatividade negra no campo da cultura de massa como no caso do filme Pantera Negra[190] ou do videoclipe do título *Apeshit* dos Carter dupla formada pelo casal Beyoncé e Jay-Z[191], a escola e a formação de profissionais não pode ficar isenta destas discussões ou simplesmente assumir a postura do já fazemos o suficiente, como quando na banca de avaliação um docente (no masculino mesmo) diz para a garota negra: "nossa achei que essas fotos eram de banco de imagens, não achei que ficaria tão boas", subestimando a capacidade de alguém que trabalhamos para se tornar uma profissional.

Em termos curriculares estas questões não estão colocadas nas orientações ou plano de curso elas demandam trabalho que é constante de formação dos/ as docentes para o enfrentamento das mudanças, se pensarmos no projeto como um todo, dois projetos apenas ousaram sair da zona de conforto de que é fazer aquilo que é "comercialmente" aceito, o receio de se expor ainda é imenso por parte dos/ as estudantes que optam por tratar os assuntos com superficialidade confortável para "não polemizar/ problematizar" cedendo as pressões dos docentes;

<189> Não tive autorização para apresentar aqui o trabalho.

<190> Pantera Negra (Black Panter). Direção: Ryan Coogler Produção: Marvel Studios. Distribuição: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2018. (134 min).

<191> Apeshit. The Carters. Direção: Ricky Saiz. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/kbMqWXnpXcA>. Acesso em: 11/07/2018.

Figura 25 - Trabalho da estudante Jamile Cristina que trabalhou a representatividade das mulheres negras de Pirapora do Bom Jesus por meio de ensaios fotográficos

Figura 26 - Fotografia do Projeto Poesia es tu corpo da Amanda Cena inspirado nas poesias da Rupi Kaur

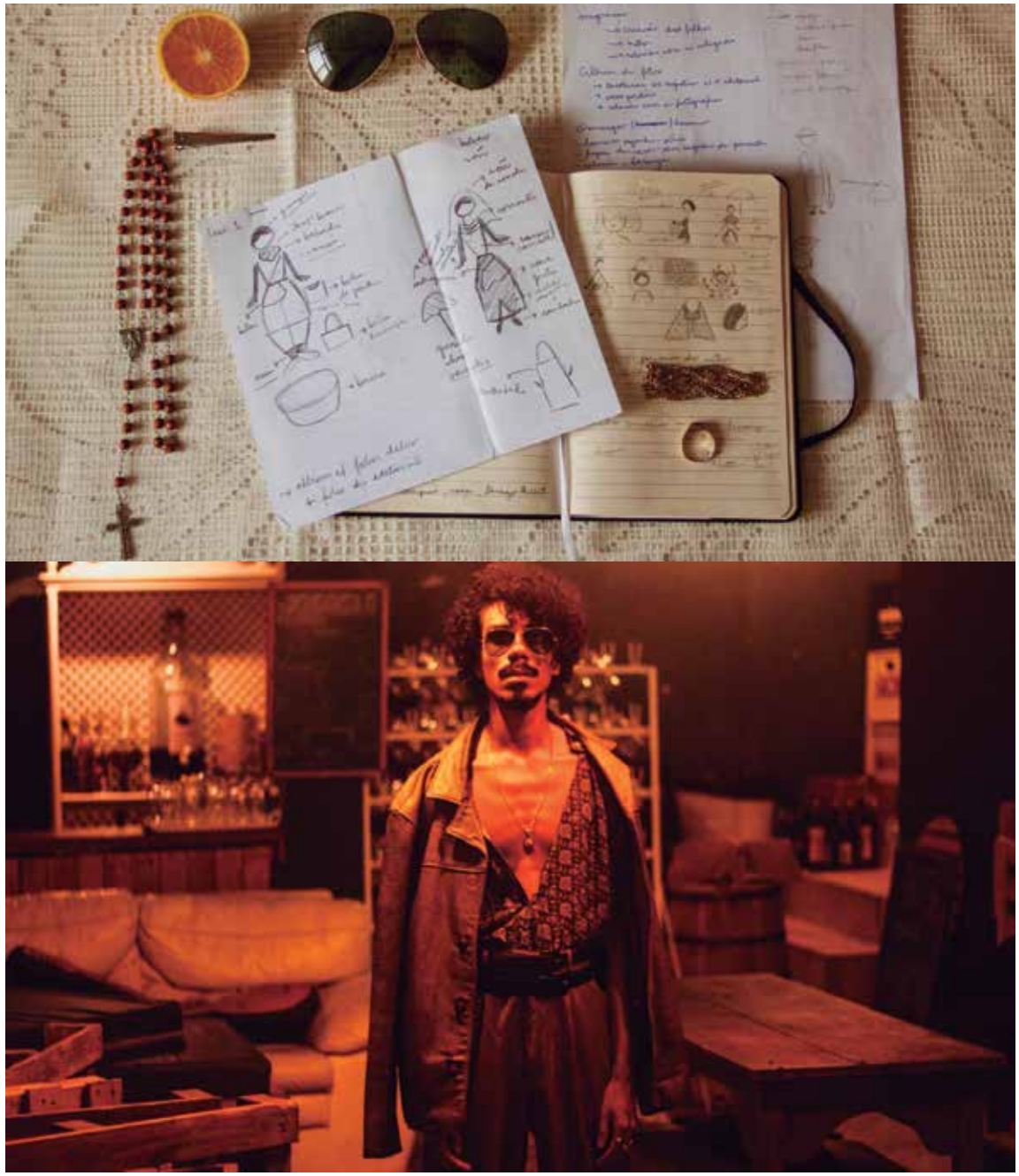


Figura 27 - Painel de Referências com os objetos dos avós do autor que foram utilizados na construção do ensaio – narrativa. Ao lado resultado do ensaio em que é apresentado em forma de um ensaio de moda a reconstrução das lembranças de um dos avós da Sidinei Miranda.

Figura 28 - Ensaio fotográfico desenvolvido com intuíto de promover a marca independente de moda street wear PIEI COMPANY criada pela dupla Raphael Oliveira e Willian Santos.

se tratava de um trabalho interdisciplinar envolvendo composição, prática em estúdio fotográfico e edição e tratamento de imagem e a interferência chega ao ponto de um docente recomendar que se suavizasse as marcas de expressão das fotos com as mães e avós para que ficassem mais "bonitas".

Diferente do curso de Comunicação Visual, em Processos Fotográficos, as participações dos dos/ as docentes são mais claras e acontecem dentro do fluxo de trabalho de pré-produção (composição com pesquisa e conceituação), produção (com captação das imagens em prática/estúdio) e pós-produção (no fechamento do arquivo e ajustes de impressão com a edição e o tratamento da imagem[192])

Esta estrutura de projeto tem dado certo, tão certo que faz três semestres usamos inclusive o mesmo tema. No semestre passado sugeri os recortes temáticos deveriam ser feitos a partir dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim quem sabe a gente parava de ouvir, pelo menos na escola, que Direitos Humanos "era para defender bandido" e intensificar a discussão saindo da superficialidade o que de certa forma aconteceu entre os estudantes, a conversa nunca chegou na "sala dos professores". Este semestre estamos repetindo pela terceira vez, não foi suprimida a orientação sobre o uso dos Direitos Humanos como referência porque a coordenação só reenviou o arquivo do ano passado.

Uma vez que a receita dá certo, entra para o cardápio oficial, na maioria das vezes esquecemos que para a receita dar certo é preciso cuidar dos ingredientes, das ferramentas e até ter o clima certo e há sempre o risco de cairmos no discurso vazio de atender a uma demanda institucional sem que de fato faça sentido aos/ as estudantes que estão ávidos em discutir tais questões.

<192> Que pode ser uma pequena correção de luz ou reenquadramento, temos uma recorrência de ações mais invasivas como remoção de características como manchas e marcas de expressão ou até mesmo emagrecimento. No caso da manipulação da imagem são feitas literalmente outras imagens a partir da original.

Figura 29 - Exposição de trabalhos das estudantes Escola Profissional Feminina de São Paulo. Imagem do acervo da Etec Carlos de Campos/Projeto Memória. Décda 1960/data atribuída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
e possibilidades de novos percursos

Chego nesse ponto ainda com indagações, com alguns vislumbres de respostas temporárias. A primeira delas é: no decorrer do desenvolvimento da tese, fui questionada sobre qual era a "grande pergunta" que iria responder e não tinha uma "grande pergunta" e sim várias menores que abriam para milhares de perguntinhas.

Na verdade, tinha a inquietação, a intuição e a tese seria o modo de colocar a prova que o contato com a Arte mudava as pessoas e as tais das competências pessoais que são requeridas aos profissionais e aparecem nos Planos de Curso, principalmente aquelas que tratam das relações interpessoais, desenvolvidas por esse contato. Precisava encontrar o meio de articular as teorias/ conhecimentos sobre as funções da Arte com o contexto da educação profissionalizante, algo que de certa forma eu já vinha discutindo desde o mestrado.

Parti do pressuposto, assim como precisamos saber ler, escrever e interpretar os diferentes textos e discursos na linguagem verbal, aquela que utiliza a palavra, seja escrita ou oral, precisamos nos preocupar com as leituras das imagens. Ao longo da nossa trajetória escolar básica somos alfabetizados, aprendemos a fonologia, morfologia e sintaxe, estudamos os diferentes gêneros e estilos da linguagem. Contudo os currículos não apresentam a preocupação no que se refere a "alfabetização", por exemplo, para as leituras de imagens ou com relação as linguagens artísticas sonoras, corporais e cênicas.

Durante a pesquisa desenvolvi a análise na perspectiva da linguagem visual, existem campos de intersecção entre as linguagens da Arte, pela minha formação nas Artes Plásticas e Visuais, me sinto confortável em trabalhar com imagens, mesmo que sejam multimidiáticas como no caso das animações, filmes e videoclipes. As imagens na atualidade se proliferam exponencialmente – pela democratização[193] – dos meios de produção, estão em todos os lugares e não podemos ficar alheios aos potenciais discursivos e/ ou manipuladores.

No decorrer da pesquisa compreendi que ensino de Arte não é necessariamente sinônimo de aula de Arte, porque em contato com os/ as estudantes fui percebendo o porquê, muitas pessoas, desacreditam das aulas de Artes, principalmente na escola pública das regiões periféricas. As aulas de Artes simplesmente não acontecem, sofreram de uma intensa precarização e o relato que os/ as estudantes fazem é a falta de docentes. E esta não é particularidade das aulas de Artes, mas das escolas que estão mais afastadas dos eixos de mobilidade ou regiões com

<193> Se pensarmos que há 20 anos o que era a produção e custo de uma fotografia analógica, mesmo com o a popularização das revelações em 24 horas, levaríamos ao menos um dia para vermos o resultado de uma selfie com o look do dia. Hoje encontrei dificuldades de, por exemplo, citar segundo as normas da ABNT um Meme, um tipo de imagem viral, sem atribuição de autoria.

maior índice de violência. Carapicuíba é um município grande e populoso, suas melhores escolas estão próximas do centro da cidade, são poucas e disputadas as vagas. Uma realidade que infelizmente esta tese não dá conta de solucionar. Porque a questão é estrutural, é preciso repetir o discurso, dito inúmeras vezes que necessitamos de políticas públicas, infraestrutura, melhoria salarial, tornar a carreira docente promissora para os jovens e os/ as docentes sejam reconhecidos como profissionais, não por sacerdócio, ou como "bico".

No decorrer da tese, apresentei projetos desenvolvidos numa instituição pública que muitos consideram a "prima rica" da educação do Estado de São Paulo, mas que mesmo dispondo de infraestrutura acima da média que outras modalidades de educação pública e, um quadro docente composto em parte por especialistas nas linguagens visuais, em termos de debate, fruição e contextualização, não existe equilíbrio entre o fazer e as apreensões do campo da Arte.

Sei que cada realidade tem suas peculiaridades e penso que o tempo dedicado a responder a "grande questão", na verdade me serviu para buscar as respostas aos pequenos e não tão pequenos desafios diários na minha prática docente. Porque são inúmeras camadas que confronto sem abandonar as minhas convicções de que precisava retribuir à sociedade o investimento, indiretamente, feito na minha pessoa, todo meu processo educativo do ciclo básico ao doutorado foi realizado em instituições públicas. Uma das questões que tive que lidar no contexto da educação pública foi saber até que ponto podemos nos envolver sem que se torne um processo de exploração, exercício constante entre não ser cavalo, mas não se colocar na figura do burro[194].

Uma das respostas as perguntas surgidas no percurso é que precisamos escrever e registrar os processos educacionais, mesmo me considerando organizada, percebi como tenho dificuldade em fazer registros significativos. Falo daqueles registros para além da burocracia, cobrados pelas avaliações "próbônus" ou para ações de divulgação nas redes sociais da escola e instituição na época de divulgação do Vestibulinho. Falo dos apontamentos pessoais, diários de bordo, provas materiais do valor do nosso trabalho, porque sei o valor imaterial do meu trabalho e de tantos outros/ as docentes na trajetória de cada um/ a dos estudantes que tive a oportunidade de partilhar a construção dos saberes.

Os programas de pós-graduação têm se multiplicado (a duras penas e com todos os cortes) e contribuem para que mais docentes façam o exercício de refletir sobre sua trajetória, referências e processos. Mas a busca de uma titulação termina nos esvaziamentos das salas de aula, pois por inúmeras questões, estes docentes encontram outras oportunidades e deixam a escola básica, principalmente a pública[195], no caso em específico a educação profissional de nível médio.

Atualmente na unidade escolar que atuo temos 9 dos 37 docentes[196] em exercício desenvolvendo ou finalizando suas pesquisas nos últimos dois anos, nesse período nunca discutimos ou apresentamos nossas pesquisas, uns aos outros, salvo dois colegas, não tenho ideia do que se tratam as pesquisas dos demais. Compreendo que a pesquisa pode ser um processo solitário e de recolhimento, me considero bastante ostracionista em muitos aspectos, perdemos a oportunidade, nós e a instituição que investe nesse processo, não possuímos mecanismos suficientes para usufruir

<194> Refiro-me aos personagens Orson Wells. ORWELL, George. **A revolução dos bichos.** Editora Companhia das Letras, 2007.

<195> A pergunta que mais ouvi nos quatro anos de desenvolvimento da tese foi sobre o que eu ia fazer com o título, se eu ia deixar a escola, se iria para "faculdade" e o espanto era geral quando dizia que pretendia continuar na escola. Num dado momento comecei até achar que os/ as colegas queriam se livrar da minha pessoa e das minhas problematizações. Esse tipo de questionamento foi até mais recorrente do que o sobre "grande pergunta". Grande parte do espanto com a resposta se dá pelo fato de que o ápice da carreira numa Etec é o título de Mestre e o título de Doutora não será contabilizado em termos de remuneração.

<196> Refiro-me somente ao eixo de produção Cultural e Design em que temos 04 docentes no programa de Mestrado do Centro Paula Souza com temáticas relacionadas a gestão e avalição na educação profissional, 03 docentes no Mestrado com o programa de parceria institucional entre Centro Paula Souza e Unesp nas áreas de Comunicação e Design, 01 docente, no caso eu, no mesmo programa com o Doutorado em Artes e 01 docente desenvolvendo o Mestrado em instituição particular.

dos resultados. Os afastamentos são importantes, sobretudo para obter os créditos, tempo de leitura e análise dos dados e a conclusão das pesquisas, como o próprio nome diz: nos afasta. Conforme venho apontando no decorrer da tese, vivemos a dicotomia entre a valorização das individualidades com o discurso impregnado pela meritocracia e a construção coletiva dos saberes com as redes de compartilhamento.

Escrevo sobre tais questões, entre docência e pesquisa, porque a pesquisa nos muda de alguma maneira como pessoa, muda principalmente as nossas práticas em sala de aula, no meu caso a mudança se deu principalmente pela autopercepção. No começo tinha uma dúvida (daquelas muitas perguntas que mencionei de início) se estas imagens e repertórios da cultura de massa seriam objetos do ensino da Arte. No percurso estudei coisas sobre Educomunicação[197] e cheguei a considerar se trataria desse assunto ou não na tese, depois de algumas leituras fiquei pensando se eu não estava categorizando demais as coisas e lembrei que diversos objetos estão nos museus como obras de Arte eram no passado objetos cotidianos como um saleiro, talvez não qualquer saleiro, mas ainda um saleiro.

Cito o saleiro porque ganhei de uma amiga um conjunto de saleiro e pimenteiro que formava um pássaro em ninho e achei aquilo tão lindo que coloquei na estante da sala como objeto de apreciação e chorei quando por acidente quebrei uma das partes que formava o ninho. Percebi que não é possível separar, o que pertence ou não, ao campo da Arte e se estamos falando de um ensino de Arte plural precisamos estar abertos a discutir os saleiros, *Steve Universe*[198], Anitta, Pablo Vittar e The Carters.

Lembro de ter encontrado a imagem que abre as considerações finais dessa tese no acervo da Escola Profissional Feminina de São Paulo (Figura 29) e na ocasião ter estranhado aquelas figuras da cultura de massa na exposição dos trabalhos das estudantes e ter comentado sobre isso com a Rejane que espontaneamente me respondeu que aquilo era o que as garotas consumiam culturalmente, era parte do repertório delas e estava presente nos trabalhos. E hoje não é diferente quando os/ as estudantes compartilham seus gostos e referências culturais na produção dos projetos.

A escolha destas imagens está impregnada de representatividade, não é à toa que estão presentes nos exemplos *Steve Universe* uma animação onde todas as personagens, exceto Steve, são femininas, que trata de diferentes constituições familiares e lida com os processos de transição da infância e adolescência; assim como o casal *The Carters* e outras referências negras, assim as figuras de *Anitta, Pablo Vittar*, *Karol Conka,* essencialmente nas discussões sobre gênero e que os/ as jovens estudantes reivindiquem esse espaços de representatividade e discussão. Questiono o quanto um corpo docente majoritariamente branco, cis gênero, heteronormativo e cristão está preparado para discutir essas referências, porque vai totalmente além de estar disposto/ a, é preciso formação continuada em educação para os direitos humanos, relações étnico raciais e gênero em todas as modalidades de ensino/ componentes curriculares e não apenas nas aulas de *Ética* e *Cidadania*.

Porque uma das perguntas que me fazia, em relação aos projetos desenvolvidos na escola sobre as temáticas da diversidade e respeito as diferenças, era se promoviam a discussão ou apenas atendiam as demandas dos indicadores e avaliações. Reconheço

<197> Resumidamente a Educomunicação é um conjunto das ações inerentes ao planejamento e implementação de processos e produtos para o desenvolvimento do espírito crítico dos usuários dos meios de comunicação e o uso adequado os recursos da informação nas práticas educativas, criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos em espaços educativos. Tomo como referência: SOARES, I. et al. **Caminhos da educomunicação**. 2001.

<198> Steven Universe. Direção: Ryan Coogler Produção: Rebecca Sugar. Distribuição: Cartoon Network Studios, Primeira Temporada /2013. Em produção/154 episódios (11/22 min).

a relevância de tais projetos e como minha mãe diz: "antes pouco do que nada". O problema é quando começamos a achar que o pouco é suficiente diante do contexto geral e é um problema quando algo passa a fazer parte do cardápio, só replicamos a receita.

Problematizo isso porque muitos dos projetos são interdisciplinares só no nome, porque cada um faz a sua parte dentro do componente curricular[199], na maioria das vezes, desenvolvemos projetos no máximo multidisciplinares, um componente curricular aborda as questões conceituais da imagem, outro a iluminação, outro o tratamento da imagem para corrigir a iluminação "errada" desenvolvida no outro componente curricular e ainda fazemos uma banca para "questionar" as escolhas "equivocadas" dos/ as estudantes, como se nós não estivéssemos envolvidos no processo.

Os temas como diversidade ou problemas locais de enorme potencial transdisciplinar, são no máximo discutidos com o/ a orientador/ a do projeto se esse/ a se predispuser a discutir porque alguns deles são difíceis, demandam enfrentamentos de preconceitos, que várias vezes não são admitidos pela/ os próprios/ as docentes.

Então, os temas polêmicos são tangenciados ou dissuadidos, falamos de violência contra os negros, mas não falamos que mulheres negras e pobres sofrem mais violência; falamos sobre *Drag Queens,* afinal estão na "moda" e como um colega as definiu "são artistas cômicos como palhaços", mas não falamos da violência contra as pessoas LGBTQI+; não ouvimos funk porque as letras são machistas, mas ouvimos na rádio da escola sertanejo universitário "ai se eu te pego" com a maior naturalidade.

Quanto maior o contingente, maior a pluralidade, maior a necessidade de debate, parece-me, cada vez mais truncado o diálogo. Planos de transformar a educação em um negócio, cada dia mais, rentável em todos os níveis (porque no ensino superior isto já aconteceu), projetos como Escola sem Partido e o discurso religioso estão impregnados no cotidiano, por vezes, na fala dos/ as próprios/ as docentes.

Claro que ninguém nasce desconstruído, as mudanças são mais rápidas que as alterações curriculares e os programas de formação, estamos lidando com pessoas, as particularidades e todo o seu histórico e vivências, eu mesma não tinha ideia do quanto o fato de ter nascido branca me colocava em uma situação de privilégio, em relação a outras mulheres que eram negras. Só tive esta percepção convivendo com mulheres negras, meu pai é negro, meu avô era negro, mas as mulheres da família são brancas. A família da minha mãe é branca e lembro-me quando criança que minhas tias diziam que eu e minha irmã tínhamos o "pé na cozinha", achávamos que era pelo fato de sermos mais "pobres" que nossas primas, depois de anos, já adulta descobri que se tratava de uma referência ao fato do meu pai ser negro. Assim como a implicância destas mesmas tias em relação ao cabelo cacheado da minha irmã.

São experiências – ressignificadas e desconstruídas – na medida que temos contato com o outro e a escola é na maioria das vezes este outro lugar fora do convívio familiar, nesse processo considero que Arte e suas linguagens tem muito a contribuir. Haja vista as experiências apresentadas e tantas que poderia ainda apresentar.

Mas diante dessas novas perguntas, quais seriam as respostas possíveis? Possíveis, porque mesmo

<199> Temos até uma piada interna que é o inter do eu sozinho, quando um/ a docente acumula mais de um componente curricular na mesma turma e desenvolve projetos conectados entre eles.

acreditando que grande parte das situações que acontecem no micro são reflexos do macro, as respostas que encontrei dizem respeito a uma experiência específica. Talvez, a resposta fosse outra se no percurso, tivesse me decidido por uma rota, de início, considerava mais segura, como fazer a revisão bibliográfica, um copilado de estudos e teorias sobre as contribuições da Arte aplicadas ao contexto da formação profissional. Entretanto profissionais são pessoas e como pessoa e profissional da educação compreendi as questões eram permeadas pela minha experiência e pelo referencial que construí durante minha formação, os autores e autoras eleitos, os projetos que selecionei como exemplos e todas as escolhas constituirão possibilidades.

Diante do percorrido, tenho considerações que sintetizam algumas perguntas e respostas que construí durante a pesquisa: A primeira delas, não é possível dissociar currículo da formação continuada de docentes, ao longo do processo percebi, que uma coisa é o documento curricular, pode ter diversos nomes como base curricular, orientação, plano de curso, entre outros, e outra coisa é o currículo na ação propriamente dita. Por isso na segunda parte do trabalho quando relato as experiências faço a analogia com o texto dramatúrgico; podemos ter o mesmo texto, mas o cenário, o local e época de encenação, seus atores e atrizes – mudam completamente – a apreensão que se tem do enredo, se adicionam camadas, atualizam questões, então com um modelo tecnocrata dependendo da formação do/ a docente é possível desenvolver atividades exploratórias e emancipadoras. Assim como a proposta que tenha uma premissa de descontruir preconceitos possa reforça-los se aquele/ a que a conduz não tiver aberto aos princípios de alteridade e empatia, questões estas que devem ser contempladas nos processos formativos.

Aos poucos, as mudanças acontecem, depois de quatro anos trabalhando no Programa Especial de Formação Pedagógica da instituição, em 2018, foi incluída uma disciplina para tratar de educação inclusiva e que aborda não só as questões referentes as deficiências físicas e intelectuais, também a alteridade nas relações étnico raciais e de gênero. Espero apenas que não considerem que isto já seja o suficiente e outras iniciativas ampliem o diálogo. Querendo ou não, como docentes e educadores/ as nos tornamos referências com nossas posturas, falas e consultores/ as e conselheiros/as para os mais variados temas de receitas de bolo vegano aos relatos sobre relacionamentos abusivos.

Outra questão relevante para o debate são as legislações, sem dúvida é uma garantia de espaço, discussão e cobrança de ações; as leis por si só não dão conta, é preciso formação, acompanhamento e debate. Logo, os indicadores institucionais fruto das avaliações, mesmo que existam alguns problemas no papel deles, sobre o tipo de indicador ou a forma como são obtidos, foram e são os impulsionadores dos projetos que temos na escola, os projetos são implementados mais por força dos indicadores do que pelo diálogo com a comunidade.

Os indicadores contribuem para o fortalecimento dos processos democráticos e colaborativos desenvolvidos na escola, dentre eles questões da interdisciplinaridade. Ainda falta espaço para o debate, contudo os projetos têm se tornado menos impositivos aos/ as docentes, nem todos os/ as docentes tiveram formações ou experiências interdisciplinares e hoje consigo perceber que em alguns casos, não se trata de má vontade.

É fato que a fluidez dos projetos depende muito das relações interpessoais, são necessárias ações que contemplem as maneiras de pensar a interdisciplinaridade na formação continuada dos/ as docentes e maior clareza institucional de quais são os referenciais teórico/ metodológicos adotados pela instituição, isso não está claro e existem conflitos entre os diversos departamentos que compõem a instituição[200]. Estas são questões para outra tese.

Estou percorrendo tais aspectos para chegar ao ponto de que ao desenvolvermos os planos de curso das formações, discutimos quais são as competências profissionais, técnicas ou pessoais, requeridas para o desenvolvimento daquela atividade ou ocupação, buscamos por meio do documento traçar um perfil desejado ou esperado de profissional e quais conteúdos levariam no processo de formação ao desenvolvimento das competências e perfil. Contudo não temos a mesma orientação em relação ao perfil profissional dos/ as docentes que desejamos, ao longo da minha experiência profissional, fui membro de diversas bancas de processos seletivos e concursos de docentes e de fato sei que é difícil – conhecer ou reconhecer – todas as competências do/ a mesmo/ a naquele momento, as vezes usamos indicadores a intuição de formação, o currículo, estes itens não são avaliados no processo, caberia a instituição promover a formação em serviço para um alinhamento desse perfil. Claro que podem apontar o Programa Formação Pedagógica para Educação Profissional de Nível Médio, este é apenas para que bacharéis se licenciarem, nas suas áreas de formação. Em 2018 sua carga horária foi ampliada de 360 horas para 1000 devido às mudanças na legislação. O programa é aberto aos/ as docentes de outras instituições e não aborda especificidades dos diferentes eixos tecnológicos, apesar de grande parte dos autores, tutores e orientadores integrarem o quadro da instituição e os conteúdos versem sobre o cotidiano das escolas.

Diante das considerações, as perguntas que se desdobraram da minha hipótese, a Arte como ignitora de processos cognitivos, perceptivos e sócio afetivos, não está restrita as aulas de Artes do currículo do Ensino Médio, que originaram a minha inquietação inicial, as questões discutidas nas aulas e projetos desenvolvidos poderiam ser discutidos em outros âmbitos ou habilitações profissionais, como nas aulas de *Ética* e *Cidadania*, como um conteúdo que se pressupõe base da formação cidadã.

Uma das ressalvas pressentidas ao longo da pesquisa, no caso do componente curricular *Ética* e *Cidadania* é que existe grande quantidade e diversidade de temas para os profissionais que estão habilitados a leciona-lo, a possível solução seriam os processos continuados de formação, hoje facilitados, por processos semipresenciais e/ ou à distância. Não considero que se empregue o modelo aos conteúdos ligados à Arte, o engessamento e a formatação poderia causar por vezes o efeito reverso.

A alternativa que considero viável diante do exposto seria a retomada das "disciplinas projeto"[201] que compunham a parte diversificada do ensino médio da instituição e com as reformulações curriculares/ mudança na legislação ao longo da década de 2000 perderam seu espaço na carga horária. Estes componentes curriculares eram considerados diferencial positivo na formação dos estudantes, dentre os eixos temáticos figuravam projetos envolvendo produções artísticas, comunicação, meio ambiente e as unidades os escolhiam de acordo com as características da sua

<200> Infelizmente as nossas avaliações são unilaterais e não existem indicadores relacionados a supervisão, formação continuada, programa de formação e avaliação institucional. Os indicadores da unidade que congrega os departamentos são obtidos pela média das unidades escolares.

<201> Cf. CEETEPS. Proposta Curricular do Ensino Médio Centro Paula Souza, São Paulo, 2005, p. 60.

comunidade e corpo docente. Existe argumento negativo apontado por alguns, o fato da atribuição das aulas para o ministrante do projeto ficar a cargo da direção da unidade; pode gerar favoritismos e reserva de aulas à alguns docentes.

Considero que as unidades escolares devem ter algum tipo de autonomia, mesmo com risco, que poderia ser minimizado por estratégias, as existentes para os cargos de coordenação que o/ a docente inscreve projeto. Cada habilitação profissional e turma teriam seus projetos, multiplicariam as oportunidades das almejadas atividades intercurso e/ ou interdisciplinares, cada unidade escolar faria a opção de escolha da matriz com ou sem estes componentes curriculares eletivos, a partir da consulta a sua comunidade – docentes e estudantes – projetos poderiam ser discutidos no semestre anterior e implantados no segundo módulo, forma democrática de trazer conteúdos pertinentes aquela realidade.

Ao analisar as orientações nos documentos oficiais verificamos que estão elencados valores, questões referentes à estética e a criatividade que já seriam argumento para justificar esta demanda.

Hoje os planos de curso de educação profissional da instituição contam com conteúdos fixos obrigatórios por serem a demanda do mercado como: a língua portuguesa, a língua inglesa e os citados conteúdos das aulas de *Ética* e *Cidadania*.

A questão não é inflar a matriz curricular com mais componentes ou outro projeto além dos Trabalhos de Conclusão de Curso; sim abrir espaços para o diálogo, autonomia e conteúdos que extrapolem questões de mercado de trabalho, porque formamos não só profissionais, fundamentalmente pessoas/ humanos, produtores e consumidores. Precisamos compreender que a escola, mesmo no caso de educação profissional, não é uma empresa[202] e precisamos de espaços para aquilo que não tem "utilidade de mercado". São possibilidades de novos percursos que vislumbro no lugar onde cheguei.

Grata pela sua leitura.

<202> Tomo como referência os estudos de Laval e Ordine que discutem o lugar da escola na dinâmica neo e ultraliberal.
Cf. ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Zahar, 2016.
Cf. LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

REFERÊNCIAS

Documentos

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 1/05, art. 5°

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 4/99, art. 6°

BRASIL. MEC. RCN, 2000

BRASIL. Parecer Nº 11, de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012 a.

INDICAÇÃO CEE Nº 8/2000: Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação. São Paulo/SP.

INDICAÇÃO CEE Nº 8/2000: Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Conselho Estadual de Educação. São Paulo/SP. Acesso em 02/05/2017.

CEETEPS. Plano de Curso da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Comunicação Visual. São Paulo, 2017

CEETEPS. Plano de Curso da Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Processos Fotográficos. São Paulo, 2017.

CEETEPS. Proposta Curricular do Ensino Médio Centro Paula Souza, São Paulo, 2005

CEETEPS. Deliberação Nº 003 7/2013.

Bibliografia

ABRAMO, H W et al. **Pesquisa Agenda Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013**, p.41.

ABRAMO, H. W.; VENTURI, G.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** Instituto Cidadania, 2005
.
ADVERSE, A. O. **A Artesania como Experiência Mnemônica no Design**. Transverso, v. 4, n. 4, 2017.

ALBORNOZ, S.. **O que é trabalho.** Brasiliense, 6ª ed.,1994.

APPLE, M. Currículo e poder. **Educação e realidade**, v. 14, n. 2, p. 46-57, 1989.

ARAÚJO, J. **Os 15 anos da Lei 10.639.** Publicado no Portal Geledés em 12/01/2018. Disponível no link: <https://www.geledes.org.br/os-15-anos-da-lei-10-639/>. Acesso em 14/07/2018

BARBOSA, A M T B. *A cultura visual antes da cultura visual*. **Educação**, v. 34, n. 3, 2011.

BARRETO, C. M. **Profissionalização feminina e ensino de arte: um diálogo com a Escola Profissional feminina de São Paulo**. Dissertação de Mestrado/Instituto de Artes da Unesp. 2007.

BAUMAN, Z. **A arte da vida.** Zahar, 2009.

_____ **Vida líquida.** Zahar, 2006.

_____ **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.** Zahar, 2008.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Penso Editora, 2015.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de pesquisa**, v. 120, p. 75-110, 2003.

BOBBITT, J. F. **The Curriculum.** Didáctica Editora, 2004.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. In: **Escritos de educação.** Vozes, 2004.

BURKE, P. **A escrita da história.** Unesp, 1992.

CAMARGO, S. **Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial.** Pensamento Plural, p.37-56, julho/dezembro 2011, p.11.

CHARTERS, W W et al. **Curriculum Construction**. 1923.

CORROCHANO, M C et al. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas.** 2008.

DARRAS, B. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/ educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.23-52.

DE CERTEAU, M. **A escrita da história**. Forense Universitária, 2011.

DE LA HOZ, F; QUEJADA, R; YÁNEZ, M. **El desempleo juvenil: problema de efectos perpetuos.** Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 10, n. 1, p. 427-439, 2012.

DEL PRIORE, M. **Do outro lado: a história do sobrenatural e do espiritismo**. Editora Planeta do Brasil, 2014.

DELORS, J. et al. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: UNESCO, 1999.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Ática, 2007.

DONDIS, D. **Sintaxe da linguagem visual.** Martins Fontes, 1997.

EFLAND, A. *Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pó-moderna*. **Curso/Encontro: A compreensão do Prazer da Arte.** SESC-Vila Mariana, São Paulo, 1998.

FERRAROTTI, F. *Sobre a autonomia do método biográfico*. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, A B H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Positivo, 8ª edição, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Leya, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Editora Paz e Terra, 2016.

FRIEDMANN, G; SERRÃO, M M. **O futuro do trabalho humano.** 1968.

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2011.

GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

_____ **Responsabilidade no Trabalho: Como agem (ou não) os profissionais responsáveis**. Bookman Editora, 2009.

_____ **Cinco mentes para o futuro**. Artmed Editora, 2016

GARDNER, H. CHEN, J.; MORAN, S. **Inteligências múltiplas.** Penso Editora, 2009.

GHEDIN, E. **Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa.** Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, v. 2, p. 1-14, 2004.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. Cortez; Autores Associados, 1987.

GIROUX, H; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. **Currículo, cultura e sociedade**, v. 2, p. 93-124, 1995.

GORZ, A. **Metamorfoses do trabalho: crítica da razão econômica**. Annablume, 2007.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Editora Vozes Limitada, 2015.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 1986.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016/IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível no link: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em 20/05/2018.

KNAUSS, Paulo. O *desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual*. **ArtCultura**, v. 8, n. 12, 2006

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, A C e MACEDO, E. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2014.

LOURO, G L. *Teoria queer-uma política pós-identitária para a educação*. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541, 2001.

MAGALHÃES, T. C. de. **A atividade humana do trabalho [Labor] em Hannah Arendt.** 1985.

MAHONEY, A A; ALMEIDA, L R de. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. **Psicologia da educação**, n. 20, p. 11-30, 2005.

MARKHAM, T. LARMER, J; RAVITZ, **Aprendizagem baseada em projetos.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MELO, A.; ABELHEIRA, R. **Design Thinking & Thinking Design: Metodologia, ferramentas e uma reflexão sobre o tema.** Novatec Editora, 2015.

MENESES, U. T. *Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares*. **Revista brasileira de história**, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

MINDMINERS. **Millennials e a Geração Nem Nem: trabalho, educação e tendências de consumo.** CONAREC 2017. Disponível para acesso em <https://mindminers.com/estudos/millennials-e-geracao-nem-nem>. Acesso em 20/05/2018.
MORIN, E; TONELLI, M J; PLIOPAS, AL V. **O trabalho e seus sentidos**. Psicologia & sociedade, v. 19, n. 1, p. 47-56, 2007.

NÓVOA, A. et al. **Profissão, professor.** 1995.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil: um manifesto.** Zahar, 2016.

ORWELL, G. **A revolução dos bichos.** Editora Companhia das Letras, 2007.

OSTROWER, F. **Acasos e criação**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PAGLIA, C. **Imagens cintilantes: uma viagem através da arte desde o Egito a Star Wars.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2014.

PINAR, W. F.; BARROS, A. P; PINTO, S. **O que é a teoria do currículo?**. Porto: Porto Editora, 2007.

PÚBLICA, ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 10, 2016. Disponível no link: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf>. Acesso: 20/05/2018.

RAMOS, M N. *A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais*. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002
RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Autêntica Editora, 2010.

RICOUER. P. **Teoria da Interpretação**. Trad. Artur Morão. Edições 70, 1996.

SACRISTÁN, G.; **CURRÍCULO, uma reflexão sobre a prática**. Artmed, 1998.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SÉRVIO, P. O *que estudam os estudos de cultura visual?* **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 196-215, 2014.

SILVA, T T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica Editora, 2011.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO - SINPROSP. Protesto faz Anhanguera retirar propaganda de mau gosto. Publicado em 22/08/2017 às 17h03. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=2811>. Acesso em: 28/05/2018

SINDICATO DOS TRABALHADORES DO CEETPS - SINTEPS. Atribuição de aulas: TJ cassa liminar que garantia isonomia entre os professores. Sindicato vai recorrer. Publicado em 07/06/2018. Disponível em: < http://www.sinteps.org.br/noticias/1193-atribuicao-de-aulas-tj-cassa-liminar-que-garantia-isonomia-entre-os-professores-sindicato-vai-recorrer>. Acesso em 11/06/2018.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. Nova Fronteira, 2017.

SOARES, I. et al. **Caminhos da educomunicação**. 2001.

TOBIN, V. **Por que um *spoiler* não estraga o filme: assim funciona a ciência da reviravolta na trama**. El país. Publicado em 26/05/2018. Disponível no link: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/14/ciencia/1526289524_876609.html>. Acesso em 27/01/2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas 2013-14**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2013_141.pdf>. Acesso em 27/01/2018.

TROJAN, R. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 425-443, 2004.

TYLER, R W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Editora Globo, 1981.

VENTURI, G; TORINI, D. **Transições da escola para o mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil.** Work4Youth Série de publicações, n. 25, 2014. Disponível em: <http://www.ilo.org/employment/areas/youth-employment/work-for-youth/publications/national-reports/WCMS_326892/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 06/06/2015.

VILLARREAL, P G. *Prevenir una crisis mayor del empleo, Oficina Internacional del Trabajo. Una reseña*. **Tendencias Mundiales del empleo 2012**. Relaciones Laborales y Derecho del Empleo, 2013.

WELLER, W. *A hermenêutica como método empírico de investigação*. **Anais da 30a Reunião Anual da ANPEd**, p. 7-10, 2007.

WONG, W. **Princípios de forma e desenho.** Martins Fontes, 1998.

YOUNG, M. A propósito de uma Sociologia Crítica da Educação. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, v. 67, n. 157, p. 532-537, 1986.

Vídeos, Filmes e Imagens

Apeshit. The Carters. Direção: Ricky Saiz. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/kbMqWXnpXcA>. Acesso em: 11/07/2018.

BLOOD. WWF. Agência *Lowe,* julho de 2008. Disponível em: <https://www.adsoftheworld.com/media/print/wwf_blood>. Acesso em 19/07/2018.

Complexo de Messias Branco. Produção: QuatroV. Texto original por AJ+ Español, 2017. Acesso em 17/07/2018. Disponível no link: https://youtu.be/zawP_3l4oc0

DULLA. **Revista Super Interessante,** São Paulo, edição 349, julho 2015. Versão Digital disponível em: http://abr.ai/1LGru73. Acesso em 19/07/2018>.

Eremita, O. Arcano IX. Tarôt de Marseille, sd.

ERNEST, Max. Quadro para Jovens. 1943. Óleo sobre tela. 60.2 x 75.5 cm. Doação MAMSP. Acervo MAC/USP. Reprodução Digital disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo1/expressionismo/surrealismo/ernst/obras.html>. Acesso em 15/07/2018.

FANTASIA de Compensação. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63241/fantasia-de-compensacao>. Acesso em: 11 de Jul. 2018. Verbete da Enciclopédia.

Kapoor A., Tall Tree and the Eye. 2010, Instalação com esferas de vidro, Londres, Royal Academy of Arts.

Marley e Eu. (Marley & Me). Direção: David Frankel. Produção: Fox Studios. Distribuição: Fox Fim do Brasil, 2008. (121 min).

Pantera Negra (Black Panter). Direção: Ryan Coogler Produção: Marvel Studios. Distribuição: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2018. (134 min).

Steven Universe. Direção: Ryan Coogler Produção: Rebecca Sugar. Distribuição: Cartoon Network Studios, Primeira Temporada /2013. Em produção/154 episódios (11/22 min).

ANEXOS E APÊNDICES

Pasta Briefings dos projetos

- Manual_Inter II_PF_2_2017_7 pecados.pdf
- ProjetoInter1_PF_1_2017_respeito_diferenças.pdf
- ProjetoInter1_PF_2_2017_respeito_diversidade.pdf
- Proposta_Inter_2_Animal_1_2016.pdf
- Resumo_proposta_Inter1_CV_2_2016_cartas.pdf

Pasta Fichas Acompanhamento Projeto

- FICHA_CAMPANHA_ANIMAL_1_2016.pdf
- FICHA_MIV_ANIMAL_1_2016.pdf
- FICHA_PAPELARIA_ANIMAL_1_2016.pdf
- FICHA_PRODUTOS_ANIMAL_1_2016.pdf
- FICHA_SINALIZACAO_ANIMAL_1_2016.pdf
- Lista_desenvolvimento_peças_inter 2_Animal 1_2016_duplas.pdf
- Lista_desenvolvimento_peças_inter 2_Animal 1_2016_trios.pdf
- Lista_desenvolvimento_peças_inter 2_Animal 1_2016_individual.pdf
- business-model-canvas-portugues-imprimir.pdf
- canvas_preenchido_yourself.pdf

Autoavaliação Estudantes Projeto Beco

- Autoavaliacao_Andressa_beco.jpg
- Autoavaliacao_Helen_beco.jpg

Pasta Autorização Estudantes Projetos

- COPILADO_AUTORIZACAO_PROJETOS.pdf

Pasta Planos de Curso e Propostas Currículo EM

- ATUALIZAÇÃO_PROPOSTA_EM_CPS_2011.pdf
- PC_COMUNICACAO_VISUAL_1_2017.pdf
- PC_PROCESSOS_FOTOGRAFICOS_1_2017.pdf
- PROPOSTA_EM_CPS_2005.pdf

Pasta PPG e Documentos Escolares

- Manual_do_Aluno_1_2018_Etec_Carapicuiba.pdf
- PPG_Etec_Carapicuiba_2018_2022.pdf
- PPG_Etec_Carapicuiba_2017_2021.pdf
- PPG_Etec_Carapicuiba_2016_2020.pdf
- Regimento_Comum_CEETEPS_N003_18_7_2013.pdf

Pasta Modelos para aulas desenho

- 02_Head_FrontView.pdf
- 03_Head_SideView.pdf
- 04_Head_ExtremeView.pdf

Os aequivos encontram-se disponíveis digitalmente e na versão impressa também em um CD. Você pode acessa-los por meio dos hiperlinks ou diretamente no *hiperlink do drive* ou via o QRcode.

Revisão Textual: Felipe Martins
Revisão Textual Inglês: Marvin Oliver Schneider
Projeto Gráfico: Carolina Marielli Barreto e Daniela Marielli Barreto
Diagramação: Daniela Marielli Barreto
Fontes Utilizadas: Tw Cen MT
Papel: Capa: Kraft 300g/Miolo e Imagens: Opaline 180g
Impressão: Laser/A4