

**FORMAÇÃO HUMANA E ARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**HUMAN FORMATION AND ART: CONTRIBUTIONS TO THE DEBATE ON
PROFESSIONAL EDUCATION**

**EDUCACIÓN HUMANA Y ARTE: CONTRIBUCIONES AL DEBATE SOBRE
EDUCACIÓN PROFESIONAL**

CHISTÉ, Priscila de Souza
pchiste@ifes.edu.br

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0003-2689-4180>

DELLA FONTE, Sandra Soares
sdellafonte@uol.com.br

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0002-9514-7202>

RESUMO: A contrapelo do “Novo Ensino Médio”, objetiva-se defender o Ensino Médio Integrado a partir da discussão sobre o lugar da Arte em uma formação omnilateral. Para tanto, discute-se por meio de pesquisa teórica, a concepção de formação humana e de arte, tendo como base as formulações de Marx. Também se recorre a uma experiência pedagógica construída sobre Educação Estética na Educação Profissional desenvolvida no Instituto Federal do Espírito Santo. Conclui-se que como conteúdo de ensino, sob uma perspectiva crítica, a Arte pode deslocar a insistente concepção de educação profissional e técnica pautada no saber fazer de uma profissão para um horizonte mais amplo de formação de um ser humano inteiro. Assim, uma proposição crítica de ensino da Arte pode contribuir não apenas para a efetivação do Ensino Médio Integrado, como também para projetos educacionais de resistência a contrarreformas do ensino médio no Brasil.

Palavras-chave: Arte. Formação humana. Educação Profissional. Ensino Médio.

ABSTRACT: In opposition to the “New High School” policy, the objective is to defend the Integrated High School, based on the discussion about the place of Art in an comprehensive education. Therefore, the conception of human and art formation is discussed, through theoretical research, based on Marx's formulations. A pedagogical experience built on Aesthetic Education in Professional Education is also used. It is concluded that, as a teaching content, under a critical perspective, Art can shift the insistent conception of professional and technical education, based on the know-how of a profession, to a broader horizon of formation of an entire human being. Thus, a critical proposition for teaching Art can contribute not only to the realization of



Integrated Secondary Education, but also to educational projects to resist counter-reforms in secondary education in Brazil.

Seguir as mesmas orientações e formatação do resumo.

Keywords: Art. Human formation. Professional education. High school.

RESUMEN: A diferencia del “Nuevo Bachillerato”, el objetivo es defender el Bachillerato Integrado, a partir de la discusión sobre el lugar del Arte en una educación omnilateral. Por tanto, se discute, a través de la investigación teórica, la concepción de la formación humana y artística, a partir de las formulaciones de Marx. También utiliza una experiencia pedagógica construida sobre la Educación Estética en la Educación Profesional desarrollada en el Instituto Federal de Espírito Santo. Se concluye que, como contenido didáctico, bajo una perspectiva crítica, el Arte puede trasladar la concepción insistente de la educación profesional y técnica, basada en el saber hacer de una profesión, hacia un horizonte más amplio de formación de todo un ser humano. Así, una propuesta crítica para la enseñanza del arte puede contribuir no solo a la realización de la Educación Secundaria Integrada, sino también a proyectos educativos para resistir las contrarreformas en la educación secundaria en Brasil.

Palabras clave: Arte. Formación humana. Educación profesional. Escuela secundaria.

1 INTRODUÇÃO

Em 2012, ao se contrapor à ampliação de conteúdos de ensino no currículo escolar brasileiro Gustavo Ioschpe¹ (2012, p. 109) defendeu:

Deixe-me dar um exemplo com essas novas matérias inseridas no currículo do ensino médio – música, sociologia e filosofia. A lógica que norteou a decisão é que não seria justo que os alunos pobres fossem privados dos privilégios intelectuais de seus colegas ricos. O que não é justo, a meu ver, é que a adição dessas disciplinas torna ainda mais difícil para os pobres se equiparar aos alunos mais ricos nas matérias que realmente vão ser decisivas em sua vida. A desigualdade entre os dois grupos tende a aumentar. A triste realidade é que, por viverem em ambientes mais letrados e com pais mais instruídos, alunos de famílias ricas precisam de menos horas de instrução para se alfabetizar. É pouco provável que um aluno rico saia da 1ª série sem estar alfabetizado, enquanto é muito provável que o aluno pobre chegue ao 3º ano nessa condição. O aluno rico pode, portanto, se dar ao luxo de ter aula de música. Para nivelar o jogo, o aluno pobre deveria estar usando essas horas para se recuperar do atraso, especialmente nas habilidades basilares: português, matemática e ciências. É o domínio dessas habilidades que lhe será cobrado quando ingressar na vida profissional.

Com esse posicionamento, Ioschpe traduz aspectos do projeto empresarial para a educação brasileira. Em seu cerne, ratifica-se a dicotomia que atravessa a

¹ Gustavo Ioschpe foi colunista do Jornal *Folha de São Paulo* entre 1996 e 2000 e desde 2006 atua como colaborador da Revista *Veja*.

nossa história: uma educação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores e uma formação propedêutica para as elites burguesas. Esse clamor da burguesia nacional, em consonância com as orientações de organismos e instituições internacionais, tem o respaldo das políticas educacionais contemporâneas, em especial com o chamado “Novo Ensino Médio”, reforma instituída pela lei 13.415/2017. Já na medida provisória que serviu de base para a referida lei, o então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho argumentou:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. [...] Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016).

O “Novo Ensino Médio” é uma reação ao projeto educacional que, a despeito dos seus muitos limites, ganhou terreno no Brasil com a instituição e implementação do Ensino Médio Integrado na década de 2000 a partir do Governo de Luís Inácio Lula da Silva. Com o suporte legal do Decreto nº 5.154/2004 (incorporado à LDB nº 9.394/1996 pela Lei nº 11.751/2008), a educação profissional técnica de nível médio foi compreendida como uma necessidade social e uma oportunidade, como explica Frigotto (2018, p. 58):

É neste contexto que o ensino médio integrado, em sua imperfeição política e conceptual, pode constituir-se numa modalidade e espaço de travessia para aqueles jovens da classe trabalhadora que têm pressa, por necessidade vital, de se integrar dignamente no processo produtivo. Para que seja uma travessia e não algo permanente, implica entendê-lo como uma modalidade transitória e manter como defesa fundamental a universalização do ensino médio na concepção já assinalada e ter um triplo sentido contrário ao que tem sido pensado para o ensino médio para os trabalhadores: a materialidade de um tempo mais longo (quatro anos) e não a famosa tese da aceleração ou suplência; apoiar-se numa concepção filosófica e epistemológica que permita uma formação integrada e integral ao longo dos quatro anos; e, como consequência, não ter a natureza profissionalizante *stricto sensu* e sim uma vinculação mais imediata com a compreensão do sistema produtivo em suas múltiplas formas e as bases científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais que permitam entender e operar no seu interior não como trabalhador adestrado, mas como sujeito humano emancipado.

Como uma ofensiva a essa perspectiva de formação humana, o “Novo Ensino Médio” empreende várias ações, dentre elas o esvaziamento do currículo escolar e a

desobrigação de disciplinas como a Sociologia, a Filosofia, a Educação Física e a Educação Artística. Sob a lógica da empregabilidade e de desenvolvimento de habilidades e de competências para o mercado, esses conhecimentos são considerados não apenas um “luxo”, mas também obstáculos para uma educação profissional alinhada com o “mundo do trabalho”.

A contrapelo dessa tendência, temos como objetivo defender o Ensino Médio Integrado, a partir da discussão sobre o lugar da Arte em uma formação omnilateral, tal como preconiza a tradição marxista. Para desenvolver nosso argumento, na próxima seção, apresentamos nossa concepção de formação humana omnilateral e de arte, tendo como principal base as formulações de Karl Marx. Na sequência, trazemos a análise da pesquisa de Chisté (2013, 2017) relativa a uma experiência pedagógica sobre Educação Estética na Educação Profissional. Nessa tese, a Arte ganha relevância como conhecimento imprescindível ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, capazes de atritar com o traço profissionalizante e prático-utilitário do projeto educacional de cunho liberal e empresarial. Essa experiência ratifica nosso argumento de que, como conteúdo de ensino, sob uma perspectiva crítica, a Arte tem a chance de deslocar a insistente concepção de uma educação profissional e técnica, pautada no saber fazer de uma profissão, para um horizonte mais amplo de formação de um ser humano inteiro, pleno.

2 FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL E A ARTE

Na obra de Marx, o termo omnilateral aparece pela primeira vez associado à formação humana nos “Manuscritos econômico-filosóficos” de 1844. Seu contraponto direto é a unilateralidade que marca a existência animal, a vida sob o capitalismo e algumas tendências do movimento comunista de seu tempo.

Segundo Marx, o ser humano é natureza, mas também se distancia do mundo natural devido à peculiaridade de sua atividade vital, pois não se trata de adaptar-se à natureza, mas de adaptá-la às suas necessidades, transformá-la. Chama-se trabalho essa forma especificamente humana de produzir seu viver, essa ação criadora e criativa sobre a natureza a partir da relação com outro ser humano que cria

um universo de produções propriamente humanas, culturais. Em seu esforço de distinguir o trabalho da ação dos demais seres da natureza, Marx observa que a atividade vital do animal é unilateral, porque é dominada pelas necessidades imediatas, isto é, pela carência física que acomete sua existência singular nos marcos biológicos de sua espécie. Já o ser humano produz de modo universal, “[...] segundo a medida de qualquer *species*” (MARX, 2004, p. 85), mesmo livre da carência física. Assim, “[...] também forma, por isso, segundo as leis da beleza” (MARX, 2004, p. 85).

Sob a alienação capitalista, essa distinção do humano com os demais animais é rasurada na medida em que há uma regressão do viver, mais precisamente, uma animalização do humano. Os trabalhadores são submetidos a “[...] um trabalho determinado, muito unilateral, maquinal” (MARX, 2004, p. 26), “[...] apenas sob a forma de emprego (*Erwerbstätigkeit*)” (MARX, 2004, p. 30). São tratados “[...] como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais” (MARX, 2004, p. 31). A vida humana é restrita à carência prática mais elementar. Marx complementa ao dizer que a propriedade privada nos torna unilaterais: um objeto só é nosso quando o temos e usamos. A apropriação se transforma em posse; o ser é regido pelo ter, pela “[...] fruição imediata, unilateral” (MARX, 2004, p. 108). Então, o que seria a apropriação de todos os sentidos físicos e simbólicos transforma-se na alienação de todos esses sentidos.

O projeto formativo do capital é unilateral, pois impede a plena realização de capacidades e de faculdades humanas. É contra essa base de existência humana unilateral que Marx projeta a superação da sociabilidade do capital e um projeto formativo omnilateral em 1844, nos Manuscritos econômico-filosóficos. Contudo, Marx percebe no movimento comunista algumas tendências que ainda não se desembaraçaram da lógica capitalista e ainda apostam na generalização e no aperfeiçoamento da propriedade privada. Para ele, o comunismo precisa superar a propriedade privada e transcender a perspectiva de uma fruição unilateral, restrita ao sentido de posse de mercadorias, rumo a um comunismo autêntico de “[...] apropriação efetiva da essência humana pelo e para o homem” (MARX, 2004, p. 105). Isso significa que:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações

humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...] (MARX, 2004, p. 108).

A noção marxiana de omnilateralidade situa-se na explicação da constituição do humano pleno no comunismo. De acordo com Marx, nesse contexto, o ser humano afirma-se no mundo de modo pleno, “Não só no pensamento [...], mas com todos os sentidos [...]” (MARX, 2004, p. 110), assim como se apropria plenamente do seu ser materializado em suas produções. Sua relação com o mundo é a de um ser humano total.

Sob o comunismo, conforme Marx, a riqueza humana não reside na posse de mercadorias. Segundo Della Fonte (2020), no horizonte dessa nova condição social, Marx cria uma imagem subjetiva desse novo ser humano: o ser humano rico e emancipado é educado para usufruir a arte, apreciar a beleza, agir de modo estimulante e encorajador sobre os outros, trocar amor por amor. Como se percebe, o ser humano total é livre, pois se desprende das meras demandas imediatas de sobrevivência rumo a necessidades mais complexas, muitas delas sem caráter prático-utilitário, mas, mesmo assim, indispensáveis para uma vida mais plena. Assim, coloca-se a produção humana segundo as *leis da beleza* e da gratuidade do amor.

Mas essa discussão não ficou circunscrita aos escritos do jovem Marx. Como observa Manacorda, o tema da omnilateralidade “[...] voltará repetidamente e com força nos textos de Marx, para ilustrar de modo original aquele ideal formativo [...] do homem completo” (MANACORDA, 2011, p. 8). Porém, de acordo com Della Fonte (2020), esse retorno trará uma novidade: com o amadurecimento das reflexões marxianas, o termo omnilateral também será usado com frequência para adjetivar aspectos do capitalismo ou exprimir modos de sua atuação e de sua repercussão na formação humana. Marx passa a adjetivar de omnilateral o traço geral da mediação do valor na base da sociabilidade burguesa; o caráter universal do dinheiro diante de outras mercadorias; a produção e a riqueza humana diversificada e mundial no capitalismo; e a mobilidade geral do trabalhador nos ramos da produção. Esse traço amplo, universal, em diferentes direções que o capitalismo possui é atravessado por contradições e pode conter o germen de sua própria superação. Dito de outra maneira,



o termo omnilateral passou a ganhar a natureza contraditória de se vincular à dinâmica capitalista e também à sua superação (DELLA FONTE, 2020).

O comunismo e a formação desse novo ser humano, rico e total, são possibilidades inscritas nas digitais do capitalismo: “[...] se não encontrássemos veladas na sociedade, tal como ela, as condições materiais de produção e as correspondentes relações de intercâmbio para uma sociedade sem classes, todas as tentativas para explodi-la seriam quixotadas” (MARX, 2011, p. 107).

Em suas esparsas reflexões sobre a educação escolar, Marx elegeu a formação omnilateral, a criação desse ser humano total como objetivo central da escola. Para ele, a “educação do futuro” nasce das fissuras contraditórias do próprio capital. Em suas palavras:

Do sistema fabril, [...] brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, 1985, p. 554).

A educação intelectual, física e a tecnológica (ou politécnica) representa a proposta educacional marxiana para uma “educação do futuro”. Mais precisamente, o meio para se perseguir uma formação humana ampla envolve, conforme o autor, a união entre ensino e trabalho, isto é, a reunião da teoria e da prática, do trabalho intelectual e do trabalho manual. A perspectiva comunista de associação entre trabalho e escola não significa treinamento pluriprofissional, mas se trata de uma abordagem teórica e prática vinculada aos fundamentos gnosiológicos dos processos de produção. Tem-se como preocupação a necessidade de o trabalhador compreender, por meio de uma educação politécnica, o processo de produção da vida para organizá-lo e controlá-lo de modo racional, coletivo, consciente.

Parece-nos salutar seguir a orientação de tomar essa tríade educacional (intelectual, física e tecnológica) como faceta da estratégica da luta revolucionária no campo escolar, no entanto sem tomar seus componentes como invariantes. Marx não está pensando em disciplinas, mas em um leque amplo de dimensões do humano. Sob esse aspecto, a menção à “educação física” pode ser entendida como o esforço de envolver “[...] a variada gama dos aspectos corpóreos e sensíveis, enquanto



dimensões incontornáveis do humano, que reclamam cultivo permanente” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 220).

Longe de se pautar no privilégio idealista da faculdade racional, “A formação omnilateral apoia-se, pois, no entendimento do homem como totalidade complexa, cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 218). Nesse contexto, a dimensão estética ganha dignidade como faceta existencial e como forma de conhecimento.

Os problemas estéticos não ganharam um lugar especial nos textos de Marx. Pelo contrário, suas ideias estéticas estão pulverizadas em toda sua obra “[...] numa forma certamente concisa e desarticulada” (VAZQUEZ, 1978, p. 11) e também de modo irregular. Por mais esparsas que se encontrem em seus escritos, há uma vinculação de suas reflexões estéticas com o conjunto de seu pensamento. Mézaros (2006, p. 173-174) chega a afirmar que as considerações estéticas marxianas estão:

[...] tão intimamente ligadas a outros aspectos de seu pensamento que é impossível compreender adequadamente até mesmo sua concepção econômica sem entender suas ligações estéticas. [...] Desnecessário dizer, assim como não é possível apreciar o pensamento econômico de Marx ignorando suas opiniões sobre a arte, é igualmente impossível compreender o significado de seus enunciados sobre as questões estéticas sem levar em conta as suas interligações econômicas.

Inúmeros são os exemplos de reflexões acerca da Estética e da Arte na obra de Marx. Nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, a Arte lembra que a especificidade do humano em contraste com o animal reside na produção que não se dobra às necessidades imediatas (MARX, 2004). Em outros textos, trabalho criativo que se condensa na Arte é mencionado por Marx como referência do trabalho autêntico, não alienado (MARX; ENGELS, 2011); ou como uma necessidade humana de nível mais complexo (MARX; ENGELS, 2007); ou ainda uma produção cujo fim já não é mais externo ao próprio humano (MARX, 2012). O universo dos fenômenos estéticos também compõe o argumento marxiano da relação entre a base econômica e a superestrutura ideológica (MARX, 1987). A relação entre Arte e ideologia também ganha lugar nas considerações marxistas e motiva o debate sobre a “[...] distinção entre intenção subjetiva e o significado objetivo da obra” (EAGLETON, 2011, p. 89).



Segundo Vázquez (1978), Marx não poderia deixar de se referir a questões estéticas, pois sua concepção abrangente de ser humano envolve o estético como dimensão humana essencial. A defesa de uma formação humana omnilateral intercede a favor da diversidade e unidade das faculdades humanas, advoga uma relação não hierarquizada entre a razão e a sensibilidade.

Nesse sentido, na seção que segue, apresentaremos tese sobre Educação Profissional baseada nos pressupostos elencados nesta seção com vistas a discorrer sobre um exemplo de investigação que coloca a Arte em destaque na formação profissional. Veremos, neste exemplo, como a Arte pode contribuir para a educação profissional e técnica indo além do saber fazer de uma profissão, vislumbrando um horizonte mais amplo de formação voltado também para a formação estética dos sujeitos.

3 ARTE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Inspiradas na perspectiva marxiana, entre 2011 e 2013, realizamos pesquisa de doutorado sobre Educação Estética na Educação Profissional (CHISTÉ, 2013). Na ocasião, buscamos estabelecer relação entre os campos da Educação, Arte, Estética e Trabalho. Investigamos a Educação Estética no Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – campus Guarapari. A pesquisa teve como objetivo geral compreender como se desenvolvia a Educação Estética de jovens nessa modalidade de ensino mediada pela Arte, representada pela obra de Raphael Samú, pintor, mosaicista, escultor e gravador, atuante no Espírito Santo (Figura 1). Como objetivos específicos, buscamos problematizar o EMI, analisar a prática da Educação Estética nos cursos de Eletromecânica e Administração e contribuir para a construção de uma abordagem que colaborasse com a Educação Estética dos adolescentes/jovens que integravam os referidos cursos.

Figura 1 – Quadro da estrutura da Tese

Estrutura da Tese	
Capítulo I	Percurso e a proposta de pesquisa (Breve memorial, justificativa e objetivos da pesquisa).
Capítulo II	Caminhos investigativos da pesquisa (Metodologia, procedimentos para produção de dados, tratamento e análise dos dados, participantes da pesquisa, <i>locus</i> de pesquisa e etapas da intervenção).



Capítulo III	Um diálogo com as produções sobre Educação Estética, Juventude e Ensino Médio Integrado (Revisão de literatura).
Capítulo IV	A Construção Teórica (Discussões sobre Educação Profissional no Brasil, Apontamentos de Leitura sobre Estética, Relações da Estética com a Contemporaneidade, Educação Estética e as contribuições de Vigotski).
Capítulo V	O universo do Artista: contexto de produção e a arte de Raphael Samú.
Capítulo VI	Mediações das obras de Arte do Acervo pessoal de Raphael Samú: um caminho para educação estética de jovens (análise das oficinas realizadas, visita ao ateliê do artista e apresentação da pesquisa no lócus investigativo).
Considerações Finais	Levantamento os pontos principais da tese e síntese da proposta de Educação Estética.

Fonte: Chisté (2013)

Como modo de compreender esse campo educacional de estudo, dialogamos com produções teóricas relacionadas à Educação Estética, à Juventude e ao EMI. Analisamos a Educação Profissional no Brasil e as leis que foram implementadas nessa trajetória e que culminaram no Decreto nº 5.154/2004 (incorporado à LDB nº 9.394/1996 pela Lei nº 11.751/2008). Investigamos também outros documentos, como o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004, o Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entre outros documentos oficiais fundamentais que ajudavam a entender como se constituía esse *locus* de pesquisa. Além disso, artigos publicados por Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) ampliaram ainda mais essas discussões. Entrar em contato com esses textos nos ajudou a compreender o pensamento crítico desses autores, já que estão inseridos há tempos nesse debate.

Na busca por uma educação intelectual, física e a politécnica que representasse a proposta educacional marxiana para uma “educação do futuro”, defendemos a necessidade de compreender a Educação Profissional a partir da categoria Politecnia que diz respeito ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Assim, argumentamos que o Ensino Médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Inferimos que o ideário da Politecnia busca romper com a dicotomia entre a educação básica e a técnica e resgata o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defende um

ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

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

Sabemos que a escola profissional significa, correntemente, uma escola de categoria inferior destinada aos jovens desprovidos de recursos, corroborando a diferenciação social (MACHADO, 1991), conforme anunciamos na seção anterior. De modo contrário, na escola do trabalho socialista, os conhecimentos técnicos e práticos têm um nível de compreensão intelectual que visa a promover as condições para a supressão dos mecanismos reprodutores da desigualdade cultural e social. Essa escola, segundo Machado (1991), teria por objetivo ser mais que um vínculo de difusão dos novos princípios sociais. Ela se caracterizaria “[...] como uma influência organizada do proletariado sobre as demais classes, com o intuito de criar as novas gerações, capazes de promover o prosseguimento da revolução até a completa transformação da sociedade” (MACHADO, 1991, p. 152).

Machado (1991, p. 156) pondera que a escola politécnica não é aquela onde se estudam muitos ofícios, “[...] mas onde se ensina às crianças a compreender a essência dos processos de trabalho, a substância da atividade laboriosa do povo e as condições de êxito no trabalho. É uma escola onde as crianças aprendem a medir a extensão de suas faculdades”. Nesse sentido, consideramos o ensino politécnico como aquele destinado a desenvolver uma cultura geral do trabalho, o que pressupõe a compreensão da produção em seu conjunto, o conhecimento da direção em que se desenvolvem a técnica e as mudanças tecnológicas e de atividade. Além disso, “[...] a cultura geral do trabalho envolve a compreensão não só da organização de um trabalho particular, como o da fábrica, mas a organização do trabalho em geral referente a todo o conjunto da sociedade” (MACHADO, 1991, p. 156).

No plano pedagógico, essa proposta de articulação entre o trabalho e o ensino pressupõe a integração de todas as disciplinas saturando-as, ao máximo com as questões e desafios concretos suscitados pela atividade laborativa. Essa forma de integração tem por objetivo, no seu limite, romper com a fragmentação do

conhecimento. Pressupõe perguntar como se articula a educação para o trabalho com o ensino das demais matérias, o que permitiria descobrir se se trata de formação politécnica ou de uma pequena atividade artesanal ou ainda da simples manipulação desprovida de objetivo, de um instrumento qualquer. A formação politécnica deveria penetrar todas as matérias e se traduzir na escolha do ensino tanto da Física quanto da Química, tanto das Ciências Naturais quanto das Ciências Sociais e das Artes. “É necessário articular mutuamente as distintas matérias; é necessário articulá-las com a atividade prática e em especial com a formação do trabalho. Só com esta articulação, a formação para o trabalho pode se revestir do caráter politécnico” (MACHADO, 1991, p. 156).

Dessa maneira, a partir das ideias de Machado (1991), compreendemos que as disciplinas do currículo tradicional deveriam passar por reestruturação, tendo em vista o ensino com base na realidade concreta. O aluno necessitaria estudar o mundo e a vida, e não disciplinas específicas, pois quem educa e forma, nesse caso, é a vida. Por conseguinte, na escola, deveria fazer-se presente ativamente a vida em sua plenitude. Mas entendemos também que a vida não pode dividir-se em distintas matérias. As grandes unidades da vida, como a economia e a vida social, não se oferecem aos educandos como se fossem “matérias”, senão como unidades, totalidades, temas ou complexos: “O ensino, no seu sentido estrito, deve sempre partir do domínio da vida e não de um objeto” (MACHADO, 1991, p. 158). As ideias de Machado apontam para a necessidade de problematizar e romper com o currículo sistematizado pela via de matrizes curriculares fragmentadas.

Assim, a escola politécnica visaria colocar o aluno em contato com a herança cultural e ser uma escola criadora, capaz de fazer progredir sua personalidade e autonomia, cujo objetivo básico seria desenvolver o alicerce cultural, capaz de acompanhar o indivíduo pela sua vida, útil às suas atividades de trabalho e de vida, independentemente da especificidade exercida.

Esse diálogo encaminhou-nos, de modo mais intenso, até as teorias de Karl Marx, Adolfo Sánchez Vázquez e Lev Semenovith Vigotski, autores que, na ocasião,

fundamentavam o Projeto Pedagógico Institucional² (PPI) do Ifes, fato que não ocorre mais nos dias atuais. Autores como Ciavatta, Frigotto, Ramos, Machado, Marx, Vázquez não são mais citados no PDI do Ifes e o conceito de trabalho, extremamente relevante para a Educação Profissional, esvaziou-se por completo.

Nossa tese relacionou-se com Marx quando abordou seus estudos sobre a estética e, mais especificamente, ao apresentar reflexões sobre o embrutecimento dos sentidos provocado pela sociedade capitalista, bem como sobre as raízes de um ensino politécnico, voltado para a formação integral do educando. A partir de Vázquez, procuramos ampliar as discussões sobre Estética iniciadas por Marx e, com Vigotski, entramos em contato com importantes considerações que associavam a vivência estética ao campo da educação e da psicologia.

A partir desses estudos, compreendemos que os sentidos se humanizam à medida que se produzem objetivações humanas (quando o homem coloca a sua marca no objeto) e estas são apropriadas em meio a relações sociais determinadas, já que “O olho tornou-se um olho humano, no momento em que o seu objeto se transformou em objeto humano, social, criado pelo homem para o homem” (MARX, 2001, p. 142). Com isso, enfatiza-se não apenas a necessidade do objeto (a natureza humanizada) na formação do sujeito, mas o próprio caráter histórico desse processo. Nessa direção, considera-se a formação dos sentidos como trabalho de toda a história universal até a atualidade.

Os sentidos, para Marx (2001), não são apenas uma região isolável, cujas leis são investigadas racionalmente, mas a própria forma de nossas relações práticas com a realidade. Como já evidenciamos na seção anterior, o autor alerta, no entanto, que a propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso se o possuímos, ou seja, existe para nós como capital ou é utilizado por nós: imediatamente possuído, comido, bebido, usado no nosso corpo ou vivido.

Embora a propriedade privada considere todas essas encarnações de posse imediatas apenas como meios de subsistência, a vida que servem é a da propriedade privada, trabalho e capital. Portanto, verificou-se uma simples alienação de todos esses sentidos; e o sentido de ter ocupar o lugar de todos os sentidos físicos e espirituais. A existência humana tinha de ser reduzida a

² O Projeto Pedagógico Institucional vigente entre 2019/2 e 2024/1 encontra-se disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf

esta pobreza absoluta, para dar origem à sua riqueza íntima... (MARX, 1986, p. 77).

De modo geral, esses autores nos ajudaram a compreender Educação Estética como uma formação da sensibilidade que entende os sentidos humanos não como meros órgãos naturais, mas sim como trabalho de toda a história universal até a atualidade.

Destacamos aspectos próprios da Estética e da Educação Estética e suas relações diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea. Na Filosofia, apesar de estar em consonância com a história e com a sociedade, a estética foi muitas vezes compreendida à parte. Porém, observamos que na sociedade contemporânea é imprescindível discuti-la. Isso porque os modos de estetização da realidade colocam-se como um grande desafio para a sociedade e, em especial, para o campo da educação. Na sociedade capitalista contemporânea existe uma tendência de transformar em mercadorias todos os objetos materiais e não materiais. As consequências dessa lógica impõem a incessante busca pela manutenção do sistema de valorização da mercadoria, evidenciada principalmente pelos diversos meios de comunicação de massa. Esse processo de valorização tem sido denominado de “estetização”: uma espécie de embelezamento cosmético superficial que maquia e tende a tudo transformar em mercadoria e dela tenta-se subtrair toda a dimensão ética, política, do humano propriamente. A estetização da realidade implica também a negação da objetividade, implementa o sujeito estético e fragmentário, impotente para intervir e atuar no mundo. Nesse contexto, a educação também toma a forma de mercadoria capaz de instrumentalizar rapidamente o sujeito para atender às demandas do mercado, sobretudo a Educação Profissional, conforme sinalizamos na primeira seção deste texto.

Na busca por compreender os alunos integrantes da pesquisa, investigamos as concepções sobre adolescência com ênfase na teoria de Vigotski (1996). Ele considera os adolescentes para além de seus conflitos e das mudanças corporais, biológicas, ou seja, percebe-os como sujeitos inseridos ativamente na sociedade, capazes de compreender a realidade em suas múltiplas determinações. Em diálogo com Vigotski (1996, 2010), Anjos (2013) e Martins (2012, 2013), compreendemos que o desenvolvimento psíquico corresponde à intelectualização de todas as funções

psicológicas superiores, dentre elas também a imaginação. Defendemos em nossa tese, a importância de todas as áreas de conhecimento, figuradas em conteúdos escolares, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, inferindo que o desenvolvimento de tais funções resulta e se vincula, sobretudo, à formação do pensamento abstrato, isto é, a um alto grau de desenvolvimento conceitual do pensamento. Daí a impossibilidade de qualquer hierarquização de conhecimentos no âmbito da educação escolar direcionada à formação de conceitos científicos.

Quanto aos aspectos metodológicos, recorreremos na tese, à pesquisa qualitativa exploratória de cunho bibliográfico e à pesquisa-ação. Como procedimentos para a produção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com o artista Raphael Samú, rodas de conversa, questionários abertos direcionados a alunos e professores, registros fotográficos das obras de arte de Raphael Samú, textos produzidos em oficina de leitura de imagens, serigrafias elaboradas em oficina sobre essa técnica e visita ao ateliê do artista. Analisamos a trajetória do artista Raphael Samú e parte de seu acervo pessoal de obras de arte, em especial as gravuras elaboradas por meio da técnica Matriz Espontânea, demonstrando a importância dessas obras para a Educação Estética de adolescentes/jovens do EMI.

Sobre as oficinas realizadas, organizamos momentos para leitura de imagem realizados em cinco encontros de quatro horas de duração cada um. Já a oficina de serigrafia também aconteceu em cinco encontros (concomitantes à oficina de leitura de imagens), com a duração de quatro horas cada uma. Inicialmente, pretendíamos realizar a oficina de serigrafia separadamente da de leitura de imagem, porém, pela necessidade de estimular a associação entre o compreender e o fazer, optamos por organizar de modo concomitante. Participaram delas duas jovens do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Administração de Empresas. Para organizar as oficinas de leitura de imagem, nos embasamos nos cinco momentos pedagógicos sistematizados por Saviani (1985) e nos estudos de Schültz-Foerste (2004).

Finalizamos a pesquisa de doutorado ao concluir que a Arte pode contribuir para a formação omnilateral dos sujeitos. Nesse sentido, consideramos que uma das possibilidades de educar esteticamente os adolescentes/jovens seria ao proporcionar intensos, diversificados e contínuos encontros com obras de arte; ao mediar leituras

de imagens que evidenciem tanto os aspectos poéticos e intertextuais quanto os formais dessas obras, ampliados pelo conhecimento do universo do artista (o conhecimento de suas obras originais e, se possível, o convívio com o artista); e também ao realizar experimentações artísticas que recriem a técnica utilizada pelo artista estudado. Essas proposições, conseqüentemente, poderiam colaborar para uma Educação Estética que ampliasse o olhar do adolescente/jovem sobre o mundo, sobre a natureza e a cultura. Tais proposições diversificariam e enriqueceriam as vivências sensíveis, promoveriam a crítica e a recusa do que é oferecido pela indústria cultural e compõem um processo educativo e sensível que visa à formação integrada do adolescente/jovem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o chamado “Novo Ensino Médio”, pode-se dizer que representa na contemporaneidade brasileira, uma “contrarreforma”, pois porta um traço regressivo em relação às conquistas alcançadas em reformas anteriores (FERREIRA, 2017). Sua concepção de formação tem como premissa a unidimensional ou unilateral. Seu compromisso é com uma formação “integral” de um trabalhador adaptado, pautada na inteligência prático-utilitária.

A despeito das controvérsias que comporta e da sua condição ainda em construção, a proposta marxista de defesa do trabalho como princípio educativo é talvez a alternativa mais avançada e sistematizada em nossa luta contra um projeto que se limita a preparar as pessoas para o trabalho a partir dos interesses patronais.

Por mais que outras tendências teóricas possam defender uma formação humana ampla, a noção marxiana de uma formação omnilateral oferece bases bem específicas que a diferenciam. A formação omnilateral tem o trabalho humano como seu coração com vistas à superação do capital, do trabalho explorado, da apropriação privada da riqueza humana.

A nosso ver, essa perspectiva é muito mais complexa. Desconfiamos que a defesa genérica de um ser humano integral (mas que não tem o trabalho humano como princípio educativo) tem como ponto máximo de “integração” um trabalho



interdisciplinar, de não hierarquização dos conhecimentos escolares, fato que, em alguns casos, pode se revelar um avanço e se mostrar até mesmo necessário, entretanto não abarca o sentido pleno de integração. Não se pode limitar ou confundir formação omnilateral apenas como um problema curricular de inter-relacionamento entre várias disciplinas.

A despeito de todos os limites que o Ensino Médio Integrado possua desde sua implantação no Brasil nos anos de 2000, ele guarda proximidade com a perspectiva de associação entre trabalho e escola não limitada a um treinamento pluriprofissional, mas orientada por uma abordagem teórica e prática vinculada aos fundamentos gnosiológicos dos processos de produção (cf. MANACORDA, 1991; NOSELLA, 2007; SAVIANI, 2003, 2007).

Ao defender essa aproximação, partimos do pressuposto de que o trabalho educativo é condição insuficiente para a construção da sociedade comunista emancipada e de um ser humano total, mas, ao mesmo tempo, necessária. Coloca-se, assim, como um norte que instrumentaliza as lutas contra o capitalismo, ao potencializar o esgarçamento de suas contradições.

Marx inspira, com sua noção de formação omnilateral e de ser humano total, formulações pedagógicas críticas no sentido de afirmarem seu compromisso com uma constituição humana ampla e complexa na qual a dignidade do sensível seja considerada junto com a faculdade racional; e com uma compreensão abrangente de conhecimento que unifique (em sua tensão e complementaridade) o conhecimento conceitual e o estético-artístico. Vigotski reforça essa pretensão ao reafirmar que o desenvolvimento do psiquismo humano não é marcado somente por processo cognitivo, mas também sensível, emocional e criativo.

Em um projeto estratégico da classe trabalhadora, uma pedagogia (e uma psicologia pedagógica) de inspiração marxiana e de cunho comunista tem a emancipação humana como guia: contra a formação unilateral, coloca-se a emancipação de todo ser humano e do ser humano inteiro.

A nosso ver, existem alguns conteúdos de ensino que, devido à sua natureza de não aplicabilidade imediata, tem a chance de deslocar a insistente concepção de uma educação profissional e técnica pautada no saber fazer de uma profissão para

um horizonte mais amplo de formação de um ser humano inteiro, pleno. A Arte é um deles. Nesse sentido, a sua presença no Ensino Médio Integrado como conteúdo de ensino e como experiência formativa é indispensável, conforme afirmamos em nossa tese (CHISTÉ, 2013), aprofundamos em outros escritos (CHISTÉ, 2017; DELLA FONTE, 2020) e defendemos nesse artigo. Por isso, consideramos que uma proposição político-pedagógica crítica de ensino da Arte pode contribuir para avanços na efetivação do Ensino Médio Integrado e, assim, coloca-se como elemento obrigatório a projetos educacionais de resistência a contrarreformas do ensino médio no Brasil. Constatamos esta que estimula novos estudos sobre o assunto.

PRISCILA DE SOUZA CHISTÉ

Possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É graduada em Educação Artística pela Ufes e em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). É professora do Ifes, atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

SANDRA SOARES DELLA FONTE

Possui graduação em Filosofia e em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Possui mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora da Ufes, atua no Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades (Ifes) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. dos. *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si*: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013, 167f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Medida provisória 746/2016. Exposição de motivos pelo Ministro José Mendonça Bezerra Filho. Brasília, 15 de setembro de 2016.

CHISTÉ, P. de S. *Educação Estética no Ensino Médio Integrado*: mediações das obras de Raphael Samú. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.



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

DELLA FONTE, S. S. A formação humana em debate. *Educação & Sociedade*. [online]. 2014, vol.35, n.127, pp. 379-395. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a03.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2019.

DELLA FONTE, S. S. Marx e a literatura em O capital. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 33, n. 97, p. 347-360, dez. 2019.

DELLA FONTE, S. S. *A formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*. Curitiba: Appris, 2020.

EAGLETON, T. *Marxismo e crítica literária*. São Paulo: Unesp, 2011.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, jun. 2017.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

IOSCHPE, G. A utopia sufoca a educação de qualidade. *Revista Veja*, São Paulo, ano 43, n. 15, p. 106-108, abr. 2012. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/a-utopia-sufoca-a-educacao-de-qualidade/>. Acesso em: 31 maio 2021.

MACHADO, L. R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1991.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 41e (número especial), p. 6-15, abr. 2011.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. In: *VII Colóquio Internacional Marx e Engels*, IFCH-UNICAMP, ¹¹_{SEP}2012. Disponível em:

<http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf>. Acesso em 12 fev. 2020.

MARX, K. *O capital*. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985a. Livro 1, v. I, II.

MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Boitempo/UFRJ, 2011.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. *Sobre literatura e arte*. São Paulo: Global editora, 1986.

MARX, K. O reino da liberdade e o trabalho material. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 168-169.

MARX, K. *Para a crítica da Economia Política*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 1-157. Coleção Os pensadores. v. I.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011.

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

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.137-151, abr. 2007.

OLIVEIRA, A. da R.; OLIVEIRA, N. A. Modelos de formação humana: paidea, Bildung e formação omnilateral. *In*: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A. HERMANN, N. (org.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo/Caxias do Sul, Porto Alegre: Editora UPF/ Editora PUC-RS/ EDUCS, 2014. p. 208-222.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, *Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abril 2007.



SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. *Leitura de imagens: um desafio a educação contemporânea*. Vitória: Edufes, 2004.

VÁZQUEZ, A. S. *As ideias estéticas de Marx*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em: 01/07/2021.

Aprovado em: 30/08/2021.