

**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional**

Fábio Gomes da Silva

**As relações entre arte e técnica no eixo de Produção Cultural e Design do
Centro Paula Souza: um estudo no curso Técnico de Multimídia**

São Paulo
Maio/2018

FÁBIO GOMES DA SILVA

**As relações entre arte e técnica no eixo de Produção Cultural e Design do
Centro Paula Souza: um estudo no curso Técnico de Multimídia**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson Freire.

São Paulo

Maio/2018

S586r Silva, Fábio Gomes da
As relações entre arte e técnica no eixo de Produção Cultural e Design do Centro Paula Souza: um estudo no curso Técnico de Multimídia / Fábio Gomes da Silva. – São Paulo: CPS, 2018.
111 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Freire
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2018.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Arte e técnica. 3. Eixo de produção cultural e design . 4. Multimídia. I. Freire, Emerson. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

FÁBIO GOMES DA SILVA

**As relações entre arte e técnica no eixo de Produção Cultural e Design do
Centro Paula Souza: um estudo no curso Técnico de Multimídia**

Prof. Dr. Emerson Freire

Prof. Dr. Pedro Peixoto Ferreira

Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

São Paulo, 22 de maio de 2018

Dedico à educadora Ana Mae Barbosa, por sua
colaboração à arte/educação no país.

AGRADECIMENTOS

Ao meu “pai” acadêmico, professor e orientador. Sempre ouvi de outros orientandos de pós-graduação da relação difícil com seus orientadores de pesquisa, mas tive a felicidade de ter o professor Emerson Freire como cuidador. Com seu conhecimento pelo tema, me conduziu de forma ética na área acadêmica com postura simples e com muita paciência.

À professora Sueli Soares dos Santos Batista, uma grande colaboradora das minhas investigações nessa dissertação. Sua sinceridade e humildade diante da pesquisa acadêmica é admirável. Obrigado pelas contribuições e por ensinar o respeito pela escrita e pelos referenciais teóricos.

Aos meus irmãos acadêmicos, Diego Florença e Fernanda Boschini, com quem compartilhei todos os sucessos e angústias nesse período.

Às cinco mulheres que sempre me incentivaram, me inspiraram. São referências profissionais e pessoais para minha vida: as educadoras Silvana Brenha, Eva Chow, Lucília Guerra, Patrícia Lacombe e Sabrina Roderó.

Ao meu amigo mestre Anderson Santos, que dedicou um parágrafo nos agradecimentos da sua dissertação quando eu nem sabia da importância que isso tinha. Obrigado por ser uma referência.

Muitas vezes nossos sentimentos já decidiram
aquilo que a razão tenta justificar.
(Pepe Mujica, 2005)

Só é arte quando a obra guarda vazios
suficientes para permitir que neles saltem
cavalos.
(autor desconhecido)

RESUMO

SILVA, F. G. **As relações entre arte e técnica no eixo de Produção Cultural e Design do Centro Paula Souza: um estudo no curso Técnico de Multimídia**. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão de como se configuram, do ponto de vista da estruturação formativo-educacional e de bibliografia pertinente, as relações entre arte e técnica no curso técnico de Multimídia do eixo tecnológico Produção Cultural e Design no contexto institucional do Centro Paula Souza. Para tal, as características do eixo tecnológico Produção Cultural e Design são analisadas partindo da hipótese de que na formação técnica e tecnológica, é pouco privilegiado – quando não mesmo, negligenciado – o debate acerca da técnica em sua relação com a arte. Todavia, no eixo em questão, esse debate é não somente imanente, como caberia superar certa visão dicotômica em que a arte, a partir de suas significações e da forma como se apresenta, ocuparia o papel preponderante no ato inventivo, e a técnica se subordinaria apenas ao discurso para fins utilitários, fazendo com que no trato cotidiano não se percebesse que os objetos técnicos contêm uma realidade humana. Além da discussão bibliográfica e documental, a pesquisa desenvolve essa problemática por meio de um estudo sobre a produção dos alunos do referido curso técnico como uma possibilidade de abordagem nas discussões que atravessam o eixo, buscando entender especificamente como ela se manifesta em seus contextos socioculturais na revista digital *Hertz* produzida no projeto interdisciplinar. As investigações apontaram para a manutenção da dicotomia existente entre arte e técnica no contexto educacional do curso analisado, abrindo uma questão para futuros desdobramentos dessa manifestação no âmbito da educação profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Arte e técnica. Multimídia. Eixo Produção Cultural e Design.

ABSTRACT

SILVA, F. G. **The relations between art and technique in the axis of Cultural Production and Design of the Paula Souza Center: a study in the Multimedia Technician course.** 111f. Dissertation (Professional Master in Management and Development of Professional Education). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

The present work aims to present a discussion of how the relations between art and technique in the technical course of Multimedia of the technological axis Cultural Production and Design in the institutional context of the Paula Souza Center. To this end, the characteristics of the technological axis Cultural Production and Design are analyzed based on the hypothesis that in the technical and technological formation, the debate about technique in its relationship with art is not privileged, if not neglected. However, in the axis in question, this debate is not only immanent, it would be necessary to overcome a dichotomous view in which art, from its significations and the form presented, would occupy the preponderant role in the inventive act, and the technique would be subordinated only to the discourse for utilitarian ends, making that in the daily deal it was not realized that the technical objects contain a human reality. Besides the bibliographical and documentary discussion, the research develops this problem through a study about the students' production of the mentioned technical course as a possibility of approach in the discussions that cross the axis, trying to understand specifically how it is manifested in its socio-cultural contexts in the magazine Hertz produced in the interdisciplinary project. The investigations pointed to the maintenance of the dichotomy between art and technique in the educational context of the analyzed course, opening a question for future unfolding of this manifestation in the scope of professional education.

Keywords: Professional and Technological Education. Art and technique. Multimedia. Axis Cultural Production and Design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos da Escola Profissional Masculina. Data provável: década de 1910.....	39
Figura 2– Aula de desenho na Escola Profissional Masculina, s/data.....	41
Figura 3 – Alunos em aula de Modelagem Artística, 1926.	43
Figura 4 – Exposição de trabalhos da Escola Industrial Carlos de Campos, 1949.	433
Figura 5 – Capa da revista <i>Hertz</i>	61
Figura 6 – Editorial da Revista <i>Hertz</i>	62
Figura 7 – Primeira matéria da Revista <i>Hertz</i>	64
Figura 8 - Segunda matéria da Revista <i>Hertz</i>	67
Figura 9 - Matéria da revista <i>Hertz</i>	68
Figura 10 – Capa da matéria sobre a Bossa Nova.....	70

LISTA DE SIGLAS

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
Ceeteps	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Cetec	Unidade de Ensino Médio e Técnico
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conac	Comissão Executiva Nacional de Avaliação do CNCT
Conpep	Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica
CPS	Centro Paula Souza
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Gfac	Grupo de Formulação e Análises Curriculares
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PNE	Plano Nacional de Educação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEE	Secretaria Estadual de Educação
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. Perspectivas sobre a relação arte e técnica	18
1.2 As imagens técnicas	24
1.3 A cultura da multimídia: convergência e divergência.....	28
2 Educação Profissional tecnológica no Brasil: panorama histórico até a organização por eixos tecnológicos	30
2.1 Aspectos socioculturais constitutivos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	30
2.2 Do ensino de artes e ofícios à implementação dos eixos tecnológicos: um breve histórico.....	32
2.2.1 Ensino Técnico no Estado de São Paulo e a participação de Aprígio Gonzaga	38
2.2.2. Centro Paula Souza: a expansão do ensino técnico e tecnológico no Estado de São Paulo	44
3 O eixo produção cultural e design: a centralidade da discussão arte-técnica.....	47
3.1 Conformação do Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design	48
3.2 O Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design no Centro Paula Souza	50
3.3 Considerações acerca da arte-técnica na EPT e no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design	52
4 Arte e técnica na formação do técnico em multimídia: a revista <i>Hertz</i>.....	56
4.1 Percurso da pesquisa empírica.....	56
4.1.1 O cenário da pesquisa.....	57
4.1.2 O grupo de professores.....	58
4.1.3 A revista digital.....	59
4.1.4 Manifestações acerca da revista digital <i>Hertz</i>	60
Considerações finais	72
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICE A	80
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) costuma se distinguir da Educação Básica por sua relação direta com a formação para o trabalho. Seu lugar é garantido pelas configurações legais que historicamente apresentam sua dificuldade de reconhecimento diante dos níveis (médio e superior) e também das nomenclaturas (superior de tecnologia, bacharel tecnológico, etc.).

Quando distintos esses cursos da EPT pelas áreas de conhecimento, o abismo se alarga dada as características nas quais cada área possui e muitas das vezes, se não majoritariamente, o mercado de trabalho assume papel de balizador nesse processo. Isso configura prioridades e importâncias de determinados conhecimentos, que se manifestam habitualmente no cenário educacional na distinção teoria e prática, seguida da conseqüente divisão curricular disciplinar nesses termos.

Ao analisar a organização do conhecimento por áreas, conhecidas no Brasil como Eixos Tecnológicos, estas são distintas em números e títulos e cada qual com suas características diferenciadas, organizadas em uma série de documentos, dentre eles o Catálogo Nacional, divulgado em 2006, para cursos superiores de tecnologia e, em 2008, para os cursos técnicos de nível médio. Essa forma de apresentação estabeleceu uma metodologia organizativa, primeira distinção criada em nível regulamentário, necessária inclusive pela dimensão do país e pelo alinhamento com outras manifestações educacionais em níveis federais.

Essa metodologia organizativa entre teoria, prática e recomendação infraestrutural, além de descrição de perfil profissional para cada eixo que compõe o Catálogo Nacional, é utilizada como principal referência para a elaboração dos currículos e planos de cursos de instituições de todo país, quando da construção de seus projetos educacionais.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, aqui referenciado de forma suprimida como Centro Paula Souza, se destaca dentre as instituições e centros de formação técnica por disponibilizar cursos nos diferentes níveis em todos os eixos tecnológicos dentro do Estado de São Paulo – são 13 habilitações (nível médio técnico) e uma habilitação de nível superior tecnológico, do eixo de Produção Cultural e Design, distribuídas em 17 unidades escolares e uma unidade de ensino superior.

Um dos problemas que surge como central dentro dos cursos desse eixo, dado o desenvolvimento sociotécnico contemporâneo, é a articulação entre arte e técnica no processo

de formação profissional. Trata-se de uma problemática que poderia ser levantada de maneira mais geral para se pensar cursos de natureza técnica e tecnológica como um todo. No entanto, a pesquisa aqui apresentada enfatizará e restringirá essa problemática nos cursos do eixo Produção Cultural e Design, mais precisamente do curso técnico de Multimídia, uma vez que lhe é basicamente intrínseca tal discussão.

Embora ambos os lados sejam fundamentais no processo formativo, ainda parece se manter a dicotomia tradicional entre teoria e prática, arte e técnica, traduzidos respectivamente por história da arte (teoria) e técnicas artísticas específicas conforme a área (prática). Essa separação não se sustenta enquanto central, pois costuma, em tese, tratar os extremos sem se aprofundar na própria relação, esta sim mais fundamental do ponto de vista sociocultural.

Esse trabalho traz como uma das questões principais: como se configura a problemática arte e técnica no curso técnico de Multimídia do eixo tecnológico Produção Cultural e Design no contexto institucional do Centro Paula Souza, do ponto de vista da estruturação formativo-educacional e das documentações legal e institucional pertinentes?

Assim, parte-se da hipótese de que, no âmbito educacional, mais precisamente na formação técnica e tecnológica como um todo, o debate acerca da técnica em relação à arte não é privilegiado formalmente, ou mesmo é negligenciado, o que não significa que inexistam.

No eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, no contexto institucional do Centro Paula Souza, esse debate não é somente imanente, como seria necessário superar a visão dicotômica de que a arte ocuparia o papel preponderante no ato inventivo, enquanto a técnica se subordinaria aos fins utilitários somente. Assim, pressupõe-se, por intermédio da fundamentação teórica usada nesse trabalho, que apesar da arte e da técnica serem fundantes desse eixo tecnológico, pois manifestas que são no fazer artístico, na criação das atuais imagens técnicas, no entanto, nas manifestações curriculares e no cotidiano escolar, elas costumam aparecer separadas, configurando-se disciplinarmente, em arranjos de conteúdos simplificados definidos por teoria e prática.

A partir do questionamento e das hipóteses formuladas acima, resume-se a seguir alguns objetivos específicos traçados, de forma a sistematizar como se apresenta a discussão arte-técnica em cursos de natureza técnica e tecnológica voltados para o fazer artístico, objetivo geral dessa pesquisa.

Assim, especificamente, pretende-se:

1. Estudar contribuições de pensadores que apresentam uma reflexão sobre cultura, arte e técnica, temas centrais dentro do eixo tecnológico Produção Cultural e Design;
2. Traçar um breve panorama histórico da EPT no Brasil até a conformação dos eixos tecnológicos na Educação Profissional e Tecnológica, direcionando para o eixo de Produção Cultural e Design, estão constituídos na instituição Centro Paula Souza e mais atentamente nos cursos técnicos;
3. Investigar histórica e socialmente como as questões relacionadas à arte-técnica estão corporificadas nos cursos de Produção Cultural e Design, antes mesmo de existir a organização curricular por eixos tecnológicos; e
4. Realizar pesquisa qualitativa com uso de técnica de discussão em grupo focal com professores, a partir de um projeto interdisciplinar do curso técnico de Multimídia da Etec Jornalista Roberto Marinho do Centro Paula Souza, que resultou na revista digital *Hertz*, desenvolvida por alunos, e assim observar um conjunto de perspectivas sobre a forma como a arte e técnica se apresentam na formação profissional desses técnicos.

No intuito de perseguir tais objetivos, para o desenvolvimento da primeira parte desse trabalho, de caráter transdisciplinar e natureza qualitativa, foi realizada inicialmente a revisão bibliográfica e levantamento de dados documentais, observando por meio das legislações e documentos publicados, as relações e significações factuais que permitiram estudar e compreender como o eixo tecnológico de Produção Cultural e Design apresenta características distintivas de outras áreas do conhecimento e de que forma, dentro dele, as questões relacionadas à técnica e à arte são imbricadas. Realizaram-se leituras de pensadores que versam suas obras propondo reflexões sobre cultura, arte e técnica, ampliando e permitindo verificar posteriormente esse debate dentro do eixo objeto da pesquisa. Nesse capítulo primeiro, pode-se com proveito entender a arte produzida na contemporaneidade com diferenças significativas se comparada a outras épocas como, por exemplo, quando Walter Benjamin discute a questão da aura aplicada às linguagens cinematográficas e fotográficas. Elevando o sentido de existência dos produtos gerados a partir do aparelho, no caso da fotografia que constrói imagem técnica, problematizou-se os conceitos tradicionais e

anteriores sobre o fenômeno artístico, promovendo novas formulações à nova sensibilidade que emerge.

No que concerne à realidade escolhida para análise, optou-se pelos cursos técnicos do Centro Paula Souza, realizando-se no segundo capítulo um levantamento histórico panorâmico da educação profissional no Brasil, além de mostrar como ela está organizada, inicialmente em nível federal e localmente no Estado de São Paulo. Para tal, foram consultadas pesquisas de mestrado, doutorado e outras obras publicadas que tratam sobre a história da EPT no Brasil e realizadas análises documentais a partir dos registros históricos do Centro Paula Souza, desde a construção da primeira unidade escolar até sua expansão nos anos 2000, como referência. Esse longo percurso no qual a EPT passou, provocaram marcas sociais que colocam a educação profissional como mera formadora de mão de obra, muitas vezes inibindo sua capacidade de estímulo ao desenvolvimento humano e tecnológico de forma conjunta e inseparável.

No terceiro capítulo, se realizou uma revisão dos documentos e legislações publicados pelo Ministério da Educação, Conselhos e Secretarias do Ensino Médio e Técnico e do Ensino Superior, na forma de decretos, programas, medidas e leis, em busca de relações, significações factuais que permitiram compreender como a educação profissional é entendida nos diferentes níveis, destacando suas características com ênfase nas áreas de conhecimento, mais precisamente sob o Catálogo Nacional e seus eixos tecnológicos, destacando os cursos técnicos e superiores de Produção Cultural e Design. Nessa parte da pesquisa, foram observadas as suas diferentes atualizações publicadas pelos órgãos responsáveis, possibilitando a primeira orientação na investigação acerca da distinção entre arte e técnica.

Na parte final da dissertação, capítulo quatro, foi proposta uma parte empírica realizada com professores do curso técnico em Multimídia, a partir de um projeto interdisciplinar de uma revista digital, intitulada *Hertz*, dedicada aos produtos culturais da década de 50, visando privilegiar esse lugar de fala e protagonismo dos alunos no ato inventivo da criação. Após se referir às linguagens de forma estanque, como a fotografia, a pintura, o vídeo, etc., produtos gerados a partir das características que são intrínsecas ao eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, passou-se assim a outra estratégia analítica. No lugar de pensar esses meios individualmente, procurou-se valorizar o que existe no *entre* da relação arte e técnica, exatamente por permitir compreender melhor as ambiguidades e tensões que se operam nos diferentes planos. A revista digital analisada no findo desse trabalho é a convergência desses diferentes conhecimentos múltiplos que operam sinergicamente em favor da existência de um produto no qual a técnica e a arte são

confluentes. Para isso, foi proposto como método uma discussão em grupo focal em torno dessa revista digital *Hertz*, elaborada pelos alunos do primeiro semestre do curso técnico de Multimídia, sendo que todos os participantes colaboraram com conteúdos específicos de seus componentes curriculares.

O projeto promoveu uma observação de percepções a partir da análise conjunta de um produto, e esse foi o mote da discussão que caminhou inicialmente pelas perspectivas artísticas e técnicas que compunham as matérias da revista digital *Hertz*. Em busca de emanar a hipótese do tratamento pouco privilegiado de reconhecer a coexistência da arte-técnica no currículo do curso técnico referido, os participantes iniciaram um processo reflexivo sobre o fazer docente, de sua contribuição interdisciplinar e o sentido dessa relação desenvolvida em suas aulas em uma estância que extrapola o currículo, se entendido somente como grade curricular. Assim, a partir desse traço real da oferta de cursos técnicos, aqui selecionado o curso de Multimídia, junto às discussões promovidas pelas teorias desses autores, coube as análises apresentadas de forma que evidenciasse como são refletidas na estrutura educacional.

1. PERSPECTIVAS SOBRE A RELAÇÃO ARTE E TÉCNICA

Dadas as características dos cursos técnicos e tecnológicos, em especial para a área de conhecimento cujo trabalho artístico é o foco, parece fundamental que a conexão entre arte e técnica seja entendida para além da simples citação frequente do termo *techné* (arte, técnica). A mera rememoração do termo já é importante para observar a imbricação etimológica entre arte e técnica e ajuda a compreender a sua junção com *logos*, que remete à ciência e aos saberes, talhando assim o conceito de tecnologia (*techné* e *logos*). Todavia, é preciso ampliar o entendimento dessas relações desde o ponto de vista histórico e social, principalmente diante da tecnologia e da forma como a cultura atual se configura, para poder observar suas especificidades na EPT.

As diversas possibilidades semânticas nas quais o termo *techné* está carregado, pode decorrer das apropriações que as antigas civilizações gregas faziam a partir das alterações sociais sofridas, entre elas a mudança de uma sociedade predominantemente agrícola para tornar-se o berço da racionalidade ocidental. A relação com o trabalho tem grande influência, deixando o caráter religioso e moral para o da compreensão do homem e a integração da natureza com o espírito; colaborando a longo prazo na modificação do conceito de saber técnico (BRANDÃO, 2010, p. 3). E, devido à pluralidade conceitual na qual o termo está carregado, não há um consenso em termos filosóficos, mas é possível reconhecer a forma em que a sociedade no decorrer do tempo se “entranhou *na* e *com* a técnica” (BRANDÃO, 2010), de forma que não é possível distinguir sua relação cotidiana no fazer, afinal, é por meio dela que o homem se afirma e são feitas leituras de realidades.

Essa implicação permite traçar um paralelo com uma invenção paradigmática da fotografia que será tratada mais a frente nesse capítulo. O aparelho fotográfico, portador de engenhosidade mecânica, de conhecimento físico e manipulação química, tornou-se a técnica que proporcionou ao homem uma forma diferente de ver o mundo. Por meio dele, é possível ver o mundo pelo visor (janela) que recorta um cenário, impregnando naquele instante captado uma temporalidade, fruto de muitas observações do seu próprio tempo. A conquista do domínio sobre a fixação daquela realidade em um suporte de papel atravessou séculos para ser descoberta e se tornou uma invenção que provocou profundas mudanças e rupturas conceituais sobre a forma de ver, trazendo outras reflexões sobre as relações entre arte e técnica. Até na contemporaneidade, é a imagem captada – seja pelo método tradicional (analógico) ou digital – que provoca discussões sobre sua capacidade de representação da

realidade. Em qualquer das situações, nela está impregnada a relação arte e técnica que resulta nas considerações feitas a seguir.

1.1 Arte e técnica

No sentido de promoção da incorporação do objeto técnico a cultura, a visão do filósofo francês Gilbert Simondon, ao estudar objetos técnicos em seu livro publicado no final dos anos 1950, *Du mode d'existence des objets techniques* (“Do modo de existência dos objetos técnicos”), contribui ao analisar como a cultura configurou-se para um sistema de defesa contra as técnicas, aumentando conseqüentemente a dicotomia entre técnica e cultura, fazendo com que no trato cotidiano não se percebesse que os objetos técnicos contêm uma realidade humana. Se, por um lado, se reconhece certos objetos, entre eles os estéticos como algo significativo culturalmente, por outro, objetos técnicos são rechaçados à categoria utilitária apenas, sem uma “cidadania no mundo das significações”, como diz Simondon (2007). Para ele, diante dessa forma defensiva, passou-se a sobrevalorizar um único estatuto do objeto técnico, como algo sagrado, para fins de uso somente, sendo que o crescente espaço aberto ao tecnicismo contribui para o desequilíbrio entre arte e técnica na cultura contemporânea:

Nasce então um tecnicismo intemperante que não passa de uma idolatria da máquina e, através dessa idolatria, por meio de uma identificação, uma aspiração tecnocrata ao poder incondicional. O desejo de poder consagra a máquina como meio de supremacia e faz dela o elixir moderno. O homem que quer dominar seus semelhantes suscita a máquina androide¹ (SIMONDON, 2007, p. 32, tradução nossa).

O filósofo, considerando que nos conjuntos técnicos do século XX a energética termodinâmica é substituída pela teoria da informação e a cibernética, questiona-se sobre quem poderia realizar uma tomada de consciência necessária em relação ao objeto técnico, de forma a introduzi-lo na cultura, não como um sistema de defesa como estaria acontecendo. Para ele, essa tomada de consciência dificilmente se daria por aquele que se relaciona com a máquina pela rotina e pelo trabalho, nem mesmo a um conhecimento científico que “vê em um objeto técnico a aplicação prática de uma lei teórica” (SIMONDON, 2007, p. 34).

¹ Entonces nace un tecnicismo intemperante que no es más de una idolatria de la máquina, y a través de esta idolatria, por medio de una identificación, una aspiración tecnocrática al poder incondicional. El deseo de potencia consagra la máquina como medio de supremacia, y hace de ella el filtro moderno. El hombre que quiere dominar a sus semejantes suscita la máquina androide.(SIMONDON, 2007, p. 32)

Simondon evocará, num primeiro momento, que a possibilidade dessa tomada de consciência, ou seja, de uma mudança de estatuto da relação entre técnica e cultura, seria desempenhada pelo papel de um “engenheiro de organização, que seria como o sociólogo e o psicólogo das máquinas, vivendo no meio dessa sociedade de seres técnicos da qual ele é a consciência responsável e inventiva” (SIMONDON, 2007, p. 35). Em um segundo momento, ele dá nome de um ator responsável e central que estaria ao lado do sociólogo e do psicólogo, qual seja “o tecnólogo, ou mecanólogo”. Ele recorre à figura do maestro de orquestra para explicar como seria essa atuação, que deve ir além de meramente um espetáculo:

Longe de ser o vigia de um grupo de escravos, o homem é o organizador permanente de uma sociedade de objetos técnicos que precisam dele como os músicos precisam do maestro. O maestro da orquestra só pode reger os músicos porque ele interpreta, como eles e tão intensamente quanto todos eles, a peça executada. Ela acalma ou apressa os músicos, mas é também acalmado e apressado por eles; de fato, através dele, a orquestra acalma e apressa cada músico. Ele é para cada um deles a forma movente e atual do grupo em sua existência presente; ele é o intérprete mútuo de todos com relação a todos. Assim, o homem tem por função ser o coordenador e o inventor permanente das máquinas que estão à sua volta. Ele está entre as máquinas que operam com ele² (SIMONDON, 2007, p. 33-34, tradução nossa).

O detalhamento do papel do chefe de orquestra dado por Simondon (2007) refere-se à relação efetiva dos músicos de uma orquestra (os objetos técnicos), já embutida a ideia que ele desenvolve sobre os conjuntos técnicos. Toda a potência está na gênese entre a arte da regência e a capacidade técnica dos músicos, para se ir além de um simples desempenho artístico, mas na formação de um conjunto.

O exemplo consequente da incompreensão em que a arte e técnica são entendidas e ressaltando desde suas primeiras pesquisas para necessidade de integração cultural, encontra referência na obra de Lewis Mumford que publicou, na década de 1950, a obra *Arte e Técnica*, na qual se dedica a problematizar a prevalência de uma sobre a outra dada as consequências da tirania humana em busca de uma dominação globalizante. Mumford procura

²Lejos de ser el vigilante de una tropa de esclavos, el hombre es el organizador permanente de una sociedad de objetos técnicos que tienen necesidad de él como los músicos tienen necesidad del director de orquesta. El director de orquesta solamente puede dirigir a los músicos por el hecho de que toca como ellos, tan intensamente como todos ellos, el fragmento ejecutado; los modera o los apura, pero se ve igual de moderado o apurado que ellos; de hecho, a través de él, el grupo de músicos modera y apura a cada integrante, y el director es para cada uno de ellos la forma en movimiento y actual del grupo mientras existe; es el intérprete mutuo de todos en relación con todos. Del mismo modo, el hombre tiene como función ser el coordinador e inventor permanente de las máquinas que están alrededor de él. Está entre las máquinas que operan con él. (SIMONDON, 2007, p. 33-34).

entender com as mudanças ocorridas ao longo dos tempos que influenciaram a relação arte e técnica em função do contexto cultural. Em sua visão, um desbalanceamento entre arte e técnica se intensificava:

Para diferenciar a arte da técnica, que a arte é parte da técnica que sofre a maior marca da personalidade humana; a técnica é aquela manifestação de arte da qual uma grande parte da personalidade humana foi excluída para favorecer o processo mecânico. Por muito abstrata que seja a arte, ela nunca pode ser inteiramente impessoal ou completamente desprovida de sentido (MUMFORD, 1986, p. 24).

No esforço de compreensão sobre as possíveis fronteiras entre arte e técnica, o texto *El arte del siglo XX – la literatura y la técnica*, de Flavia Costa, apresenta essas relações ao largo do século XX que são marcadas como duas formas de uma mesma tensão, segundo a autora:

Resgatando a noção da *techné* grega, que incluía ambas as formas, arte e tecnologia, traz para a presença do presente. No entanto, com a implantação da tecnologia moderna, e depois a expansão da afirmação da divisão do trabalho e autonomização das esferas – onde a política, o social e a economia se emanciparam da religião, e onde dentro da cultura diferenciaram os campos da estética, conhecimento moral e científica – o caminho para a presença de coisas produzidas pelo homem se divide: certas coisas são reconhecidas sob o estatuto da estética; outras, segundo estatuto da técnica (COSTA, 2007, p.117, tradução nossa).³

Trata-se de fatores que sempre foram relegados a exclusividade do ato inventivo que depende da legitimação do sistema de arte para ocupar lugar privilegiado no mercado. Essa arte referida é a da obra artística, produzida em espaços como de ateliês e oficinas, e que muitas vezes estavam condicionadas ao espaço museal ou uma coleção. Uma obra que muitas vezes assume a condição contemplativa, sem deixar de exercer seu compromisso com a subjetividade expressiva do autor/artista e sua representação com o tempo em que ela foi concebida.

A condição de reprodução era relegada a uma condição menor na arte, nomeada na maior parte das situações como artesanato. A reprodução técnica pertenceria a série, à cultura

³Llamativo desgarramiento de la noción de *techné* griega, que incluía a ambas formas, arte y técnica, de traer a la presencia lo no presente. Sin embargo, con el despliegue de la técnica moderna, y tras afirmarse y expandirse la división del trabajo y la automatización de las esferas – donde lo político, lo social y lo económico se emancipan de la religión, y donde al interior de la cultura se diferencian los ámbitos de la estética, la moral y el conocimiento científico - la manera de entrar a la presencia de las cosas producidas por el hombre se escinde: ciertas cosas entran en la presencia según el estatuto de la estética; otras, según el estatuto de la técnica. (COSTA, 2007, p.117).

de massa, à possibilidade de reprodução a partir de uma origem formal, mas com um modelo no qual o produto se ajusta para ser reconhecido.

Essa discussão não é nova e sempre permeou a literatura e o campo das artes (visuais, corporais e musicais), mas a tensão estabelecida entre esses eixos é característica do início do século XX. Nesse período, a arte continha uma autenticidade e originalidade e a técnica, por sua vez, estava associada ao sentido prático de fazer, no qual – no melhor dos casos, segundo Costa (2007) – implica recuperar a noção de artesanato já citada aqui antes, expressão que se configura como modalidade cultural que não depende da validação do senso estético estabelecido pelo sistema de arte.

Assim, a cisão arte *versus* técnica dinamiza outras dicotomias como tradição e vanguarda, arte e entretenimento, formação profissional e formação política, literatura “pura” e literatura “popular”, etc. Dentro desse espectro de distinção no qual se instaurou, aqueles trabalhos que conseguem reunir ambos os eixos, reduzindo esse atrito, parecem tornar-se mais significativos.

Em sua clássica obra sobre a arte e a reprodução técnica, Walter Benjamin (2014) retorna ao período em que os gregos e seus modos de pensar a organização social, moldaram de certa forma as civilizações seguintes. Benjamin considera que a relação com as obras de arte à época e os processos de reprodução residia na unicidade ou naquilo que ele chama de aura. A aura é metaforizada como uma fina camada que envolve todo objeto, e nela residem todas as características que a torna única e exemplo do ato inventivo. Assim ele diz:

A unicidade da obra de arte é idêntica à sua inserção no contexto da tradição. Essa tradição é ela mesma completamente viva e extraordinariamente mutável. Uma estátua antiga de Vênus, por exemplo, encontrava-se em um contexto de tradição diferente entre os gregos, que dela fizeram objeto de culto, que entre os clérigos medievais, que nela viam um ídolo maléfico. No entanto, o que se colocava igualmente diante de ambos era sua unicidade, ou seja: sua aura. (BENJAMIN, 2014, p.31).

Essa aura investida na construção da obra de arte constitui, segundo o autor, um ritual mágico, único, que permeia o instante da concepção artística. Mesmo que voltada para uma função religiosa, por exemplo, o momento aurático de existência permanece no interior do objeto, tornando esse exemplo do valor único, ou seja, a autenticidade necessária para torná-la única. A arte enquanto prática política, como consequência da reprodução mecânica ausente de qualquer valor ao ritual da tradição se tornou seu principal argumento. Segundo o autor, o processo de reprodutibilidade provoca uma erosão na aura da obra, e esse conceito de aura é

uma figura simbólica que se projeta no espaço-tempo e que corresponde ao valor da obra artística. A sua possibilidade de reprodução implica que esse objeto artístico, além de ser repetível também seja transitório. Essa reprodução ainda provoca a destruição da aura da obra transformando-a em mercadoria. Esse pode ter sido o fundamento para toda a construção de pensamento vigente sobre arte em detrimento de outras manifestações, assim como é base para a institucionalização da arte e do sistema que a mantém. A ameaça da morte à pintura, cânone clássico da história da arte, sofrida com advento da fotografia – primeira técnica de reprodução efetivamente revolucionária, dita pelo autor – foi preconizada pelo fato desta última realizar de maneira instantânea a captação da realidade e ainda a reproduzir, exigindo que o sistema de legitimação da arte criasse a doutrina da arte pela arte como sustentáculo de uma hierarquia. Sem perceber o quanto a técnica de reprodução oferece contributo na emancipação de acesso a arte, o sistema de arte cria uma “ilha” na qual somente as obras que são atribuídas esse valor ritualístico permanecem “secas” e “seguras” de um mar de reproduções:

Levar em conta essas relações é indispensável para uma investigação que tem a ver com a obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica, pois preparam o conhecimento do que é decisivo aqui: a reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa esta, pela primeira vez da história universal, de sua existência parasitária no ritual. Da chapa fotográfica, por exemplo, é possível uma multiplicidade de tiragens; a pergunta sobre a tiragem autêntica não tem sentido (BENJAMIN, 2014, p. 35).

Assim completa o autor, “os gregos eram obrigados, pelo estágio de sua técnica, a produzir na arte valores eternos” (BENJAMIN, 2014, p. 49), não há dúvida que com o passar dos tempos, a sociedade atual encontra-se no lugar oposto ao pensamento deles. Não há nostalgia pela perda da aura, portanto, pelo menos não da aura aristocrática. E escolhe como exemplo a necessidade de reprodução dentro da arte cinematográfica, que para seu alcance é essencial à reprodução, “o cinema é a obra de arte mais perfectível. E esta perfectibilidade tem a ver com sua radical renúncia ao valor de eternidade” (BENJAMIN, 2014, p. 51), provoca o autor.

Ainda tratando sobre as fronteiras existentes entre a unicidade da obra e a reprodução técnica, fato questionado quando tratado sob a ótica da reprodutibilidade cinematográfica, Benjamin escolhe ampliar as funções exercidas por dois agentes fundamentais para manutenção da aura e sua conferência única: o operador de câmera e o pintor de uma tela. Em

ambas atuações há técnica dominada pelo seu agente, a diferença reside na forma como é empregada e principalmente, em seu nível de penetração na realidade. Para exemplificar, Benjamin coloca o pintor no lugar daquele que observa, promovendo uma distância natural para aquilo que é dado. Por sua vez, o operador de uma câmera no cinema penetra profundamente na realidade dada, e conclui: “a apresentação cinematográfica da realidade possui um significado incomparavelmente maior para o homem atual, pois fornece o aspecto livre de aparelho da realidade” (BENJAMIN, 2014, p.36).

Benjamin (2014, p. 13) diz que: “A obra de arte sempre foi, por princípio, reproduzível. O que os homens fizeram sempre pôde ser imitado por homens.” O autor aponta que a imitação era essencial para difundir as obras e para o treinamento de discípulos por grandes mestres. Com o surgimento das artes gráficas, como a xilogravura e a litogravura, que têm em sua gênese a reprodutibilidade técnica, as imagens foram incorporadas pelo cotidiano e sua difusão exponencial após o advento da imprensa. Com isso, a arte foi submetida a profundas transformações e a questionamentos pertinentes até hoje, principalmente sobre sua autenticidade: “A esfera da autenticidade, como um todo, subtrai-se à reprodutibilidade técnica – e, naturalmente, não só a que é técnica.” (BENJAMIN, 2014, p. 19). Benjamin coloca a autenticidade como a “quintessência” da obra de arte, aquilo que se mantém intacto desde sua origem e perdura durante toda existência, sua “aura”. Logo, quando se multiplica, sua reprodução, que não seja nos modos tradicionais, a “aura” da obra se perde e se atualiza somente aquilo que é reproduzido; a partir dessas relações com o reproduzível, a obra de arte surge já na sua essência pronta para ser reproduzida e multiplicada.

Dentro dos processos criativos sempre houveram as limitações dos meios e suas especificidades que, principalmente na fotografia, foram definitivas para a evolução da linguagem artística. A parte técnica dos meios, exacerbada pelos virtuosismos individuais, elevou o artista ao *status* de gênio, mas o que acontece depois do surgimento dos métodos de reprodução mecânica é a necessidade dessas linguagens fazerem autocrítica e questionar suas essências.

1.2 As imagens técnicas

As contribuições desses pensadores nessa discussão acerca da arte e técnica podem ser refletidas nas discussões realizadas pelo filósofo Vilém Flusser, em uma abordagem que considera o cenário da nova ciência midialógica, bem como da filosofia da linguagem, na fenomenologia da vida cotidiana pós-industrial. A amplitude dos seus pensamentos vem ao

encontro com sua análise, considerada por Arlindo Machado (2007, p. 49), “como certa no estudo das mutações culturais, sociais e antropológicas que estão acontecendo no mundo contemporâneo”.

Antes de continuar com Flusser, vale salientar que a discussão que se segue sobre as imagens técnicas é pertinente para esse trabalho uma vez que, dentro do eixo de Produção Cultural e Design (como se verá adiante), espera-se que muitos dos produtos finais elaborados pelos egressos de seus cursos possuam o conhecimento dessas mutações culturais, sociais e antropológicas que se manifestam por meio de tais imagens na contemporaneidade.

No título *A filosofia da caixa preta*, sua ontológica teoria da imagem técnica e da imagem tradicional constrói um edifício para comunicação ao discorrer sobre a imagem técnica e sua produção por aparatos:

Trata-se de imagem produzida por aparelhos. Aparelhos são produtos da técnica que, por sua vez, é texto científico aplicado. Imagens técnicas são, portanto, produtos indiretos de textos – o que lhes confere posição histórica e ontológica diferente das imagens tradicionais. (...) no caso das imagens tradicionais, é fácil verificar que se trata de símbolos: há um agente humano (pintor, desenhista) que se coloca entre elas e seu significado. (...) no caso das imagens técnicas, a situação é menos evidente. Por certo, há também um fator que se interpõe (entre elas e seu significado): um aparelho e um agente humano que o manipula (fotógrafo, cinegrafista). Mas tal complexo “aparelho-operador” parece não interromper o elo entre a imagem e seu significado (FLUSSER, 2002, p. 13).

Considerando o lugar da imagem técnica (produzida por aparelhos) como sucessão da literatura e das imagens tradicionais (produzidas pelo homem), ressaltando que é o agente humano que interpõe todos esses processos artísticos e técnicos, Flusser (2002, p. 13) continua: “(...) as imagens técnicas deviam constituir denominador comum entre conhecimento científico, experiência artística e vivência política de todos os dias”.

Com o advento do aparelho fotográfico e o ruído causado por ele na imagem resultante – imagem essa que é derivada de uma operação *input/output* e da relação aparelho-operador – provocam-se consequências nos arranjos já estabelecidos no campo da autoria artística. Dessa forma, “o fotógrafo procura estabelecer situações jamais existentes antes [...]. O gesto fotográfico desmente todo o realismo e o idealismo. As novas situações se tornarão reais quando aparecerem na fotografia” (FLUSSER, 2002, p. 53).

Ao referir-se à toda imagem feita a partir de um aparelho como “imagem técnica”, Flusser e as definições de *input/output* são essenciais para entender a dimensão desse

processo, "o caráter aparentemente não-simbólico, objetivo, das imagens técnicas faz com que seu observador as olhe como se fossem janelas e não imagens" (FLUSSER, 2002, p. 14). Já nas imagens tradicionais – aquelas feitas sem aparelhos – "é fácil verificar que se trata de símbolos: há um agente humano (pintor, desenhista) que se coloca entre elas e seu significado". Mas engana-se quem acha que os tratamentos entre imagens técnicas e tradicionais são distintos: "A aparente objetividade das imagens técnicas é ilusória, pois na realidade são tão simbólicas quanto o são todas as imagens" (FLUSSER, 2002, p. 30-31). Sendo assim, o aparelho opera de forma "mágica" cristalizando aquilo que se vê à frente, fazendo escolhas programadas, em sucessivas tentativas de eternizar o instante. Aquilo que entra (*input*) no aparelho é uma intenção do operador, mas o que sai (*output*) é uma das opções contidas no próprio aparelho, que possui uma quantidade de opções de *output* predefinidas.

Nesta nova dinâmica, a foto faz o trabalho de achatamento para o plano bidimensional do mundo tridimensional, isentando a mão do artista nessa situação e capturando informações que estão além da capacidade do olho humano, flexibilizando a aparente existência de uma dicotomia na situação agente humano *versus* aparelho.

Nessa condição, a fotografia é reduzida a apenas um aparelho. A foto é a máquina e fotografar é tirar fotos com a máquina, restringindo o meio à sua ação e à tecnologia incorporada.

A problematização sobre os processos que envolvem experimentos fotoquímicos de impressão – em um momento em que a fotografia era analógica até chegar à fotografia digital, na qual o tratamento e a edição das imagens são feitos em *softwares* específicos – não difere do conhecimento técnico aplicado ao desenvolvimento de novas lentes objetivas, fruto da engenharia técnica, cabendo ao fotógrafo desvelar o que acontece nessa “caixa preta” para que esta ultrapasse a automatização do aparelho. Com isso, Flusser propõe pensar que esse agente vai além da definição de mero operador de aparelhos pré-fabricados, ou como o próprio se refere: “(...) um funcionário do sistema produtivo que não faz outra coisa senão cumprir possibilidades já previstas no programa” (FLUSSER, 2002, p.15).

O filósofo Roland Barthes (2012, p. 18) em uma das suas obras mais célebres, *A Câmara Clara*, assim define assim, “tecnicamente, a fotografia está no entrecruzamento de dois processos inteiramente distintos, sendo um de ordem química: trata-se da ação da luz sob certas substâncias; outro é de ordem física: trata-se da imagem por dispositivo óptico”. Nela, o autor busca identificar a convergência daquilo que em princípio aparece distinto ao analisar

uma imagem fotográfica. Localiza naquele que opera o aparelho fotográfico, chamado de *operator*, uma relação “física” com a imagem produzida, sendo recortada pelo buraco de fechadura da câmera obscura. Por sua vez, aquele que consome a imagem, chamado de *spectator*, se relaciona com a imagem conseqüentemente do processo químico que a revela.

Em busca desse valor de significação que uma imagem pode assumir e, de certa forma, no caso desse estudo, adquirir o papel de simplificar os processos tão complexos que envolvem a arte e a técnica, de um lado o aparelho e do outro o operador, encontrar alento na palavra composta “aparelho-operador” parece residir uma convergência necessária, mas que não encerra a função que cada agente assume diante da significação que a imagem possui. Flusser adverte que cada polo desse processo seja reconhecido sem perda de valor. Sobre o aparelho ele descreve:

Constataremos que o aparelho fotográfico é caracterizado por sua capacidade de programação. As superfícies simbólicas que produz estão, de alguma forma, inscritas previamente (programadas, pré-escritas) por aqueles que a produziram, as fotografias são realizações de algumas potencialidades inscritas nesse aparelho. O número de potencialidade é grande, porém, limitado: é a soma de todas as fotografias fotografáveis por esse aparelho (FLUSSER, 2002, p.23).

E o lugar da arte está na capacidade daquele que manipula o aparelho em desvendar suas funcionalidades, não se limitando aos programas pré-fabricados, completa:

Seu interesse está concentrado no aparelho e o mundo lá fora só interessa em função do programa. Não está empenhado em modificar o mundo, mas em obrigar o aparelho a revelar suas potencialidades. (...) Aparelho é brinquedo e não instrumento no sentido tradicional. E o homem que o manipula não é trabalhador, mas jogador: não mais *homo faber*, mas *homo ludens*. E tal homem não brinca com seu brinquedo, mas contra ele. Procura esgotar lhe o programa (FLUSSER, 2002, p.23).

O aparelho fotográfico é, portanto, uma máquina programada para imprimir nas superfícies simbólicas modelos previamente inscritos. Nesse sentido, as fotografias são atualizações de algumas dessas potencialidades inscritas no aparelho. O fotógrafo “escolhe”, dentre as categorias disponíveis, as que lhe parecem mais convenientes, mas essa “escolha” é limitada pelo número de categorias programadas para construção do aparelho. Em certo sentido, não é o fotógrafo quem fotografa, mas a câmera (MACHADO, 2007, p.47).

Quando Barthes (2012, p. 18) diz, “Eu tinha à minha disposição apenas duas experiências: a do sujeito olhado e a do sujeito que olha”, ele está investigando a posição do *operator* e do *spectator* diante da imagem produzida por aparelhos (imagem técnica). São essas perspectivas, a partir dos autores aqui citados, que contribuem para a ideia de convergência e divergência encontrada na obra *Arte e Mídia* (2007) de Arlindo Machado que será discutida a seguir.

1.3 A cultura da multimídia: convergência e divergência

O professor e pesquisador Machado (2007) propõe um “caminho” para melhor compreensão da cultura, como um lugar de convergência das manifestações artísticas e sociais. De forma ilustrativa, ele representa o campo da cultura como um mar, em que dentro dele navegam círculos representando a arte e todas suas linguagens, cinema, fotografia, vídeo, etc. Esses círculos se tangenciam dada a natureza na qual navegam, mas mantêm em seus centros um chamado “núcleo duro” que compreende a essência desses campos, ou as especificidades que cada área preserva, observado aqui como consequência de um pensamento vigente no século XX, mais precisamente na segunda metade. O pensamento da convergência surge como uma necessidade, daí a adoção do termo híbrido tão comum a área de artes, muitas vezes significando a manifestação de duas linguagens em uma, como da técnica da pintura sob película de filme fotográfico ou de vídeo. Ou seja, importa técnicas de artes plásticas migrando para outros suportes, o conceito de instalação surgido nesse período que comporta a escultura, pintura e conceito de ocupação promovendo uma comunicação entre as técnicas e ainda com aqueles que interagem na obra. O autor se dedica a exemplificar, por meio de realidades manifestadas em obras que historicamente foram apresentadas em grandes festivais, nacionais e internacionais, o quanto a comunicação entre esses meios aconteceu até chegar à nomeação que demonstra essa convergência. Assim descreve:

Chega um momento em que a ampliação dos círculos atinge tal magnitude que há interseção não apenas nas bordas, mas também nos seus “núcleos duros”. Ora, esse é justamente o ponto de ruptura: no momento em que o centro mais denso do círculo, identificador de sua especificidade, começa a se confundir com os outros, chegamos a um novo patamar da história dos meios: o momento da convergência dos meios, que se sobrepõe à antiga divergência. Ao purismo e, às vezes, até mesmo ao fundamentalismo ortodoxo das abordagens divergentes e separatistas, tendemos hoje a preferir os casos mais prósperos e inovadores de hibridização, de fusão das estruturas discretas (MACHADO, 2007, p.65).

Com a necessidade de expansão das linguagens, se avista um risco de tudo se fundir em uma única manifestação e se perder as essências tão características de cada “círculo”. Assim diz: “é como se o conceito de ‘expansão’ cumprisse, pelo menos num primeiro momento, um papel estratégico na superação do regime de especificidade” (MACHADO, 2007, p.68). A amplitude dessa lógica chega ao seu auge, quando Machado aponta a impossibilidade de se continuar pensando esses meios de forma separada e independente no início dos anos 90. De forma estratégica e analítica, assim propõe, valoriza-se neste momento não mais a linguagem individual da pintura, da escultura ou da fotografia, mas interessa as passagens que se operam entre a pintura, a escultura e a fotografia, por exemplo. “Essas passagens permitem compreender melhor as tensões e as ambiguidades que se operam hoje entre o movimento e a imobilidade, entre o analógico e o digital, o figurativo e o abstrato, o atual e o virtual (MACHADO, 2007, p.69)”, diz o autor.

Logicamente, é esperado que este modelo receba críticas, afinal, não se trata de um padrão que possa vigorar por muito tempo pelo fato das sociedades mudarem conforme suas necessidades. Assim, surge uma corrente de refutação ao “velho”, em detrimento à associação comum que se faz ao surgimento de algo considerado novo, ou pelo fato desse “novo” ser diferente, não ponderando que esses “novos” meios são incorporados socialmente pelo que eles tinham de “velhos”. Um exemplo atual é, quando não é promovida a conscientização de preservação, a prevalência do digital no mercado cinematográfico no lugar do filme. Assim, se vislumbra como uma solução para preservação – quando não a substituição – a digitalização das obras cinematográficas e o descarte da película em filme por essa possuir validade físico-química de existência, prejudicando assim a perenidade de uma obra.

Esse caminho para hibridização e convergência parece sintetizar uma fácil integração e uma fusão harmoniosa das formas de cultura, mas em seu núcleo é possível localizar seus pontos de divergência. Como discorre Machado (2007, p. 77), “a hibridização, sem nenhuma dúvida, produz inovação e avanço em termos de complexidade, mas também relações de desigualdade e assimetrias entre os fatos de cultura que ela agrega”, trazendo com isso pouco amadurecimento no domínio de um meio ou técnica quando esta é desenvolvida no período em que tal conhecimento era fragmentado, gerando assim, pelas palavras do autor, um desenvolvimento superficial e de fôlego curto. Machado ainda provoca: para onde toda essa hibridização leva?

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO ATÉ A ORGANIZAÇÃO POR EIXOS TECNOLÓGICOS

Nessa etapa da pesquisa, faz-se um panorama da história da educação profissional no Brasil a partir das leituras de autores que colaboraram com suas visões, estudos e análises de períodos de dualidade e dicotomização do saber, importantes para que posteriormente se possa entender como se dão as consequências desse processo histórico no interior do eixo Produção Cultural e Design, e mais especificamente no curso selecionado, o Técnico de Multimídia.

Vale ressaltar, antes, que a contribuição da autora Lucília Machado (2008) sobre o ensino superior de tecnologia e o sentido do termo educação profissional usado por Silvia Manfredi (2002) foram interpretados e usados aqui na acepção mais ampla, como área, sem a distinção sucessiva de “Tecnológica” na escrita, muitas vezes usada no texto também sob a sigla EPT.

2.1 Aspectos socioculturais constitutivos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A história da educação profissional no Brasil é delimitada pela dualidade estrutural na sua organização e oferta que apresenta uma questão histórica e social de fundo, como será observado a seguir, contribuindo para a sua marginalização na atenção que deveria receber de todas as instituições e sociedade, seja o governo, sejam as empresas ou a própria população (MACHADO; VELTEN, 2013). Há visões estereotipadas do que é o trabalho, a profissionalização e a educação e suas relações, segundo Manfredi (2002). Isto porque a educação profissional passou pelo processo de estruturação do país, em que o desenvolvimento de ofícios e tarefas era exclusivo de pessoas pertencentes a uma classe da sociedade no início de sua concepção.

No Brasil Colônia, a necessidade de estruturar a colônia para que se desenvolvesse uma cultura portuguesa e jesuítica, fez com que índios e escravos recebessem os primeiros ensinamentos de ofícios e tarefas:

O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes de ofício marcaram com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais (FONSECA, 1961, p. 18).

Os europeus, em suas colônias, inclusive no Brasil, precisavam de pessoas para realizar as atividades de produção. Essas atividades precisavam ser bem executadas para atender aos requisitos mínimos de qualidade exigidos pelos europeus e isso significava uma qualificação da mão de obra na colônia. Apesar disso, a educação de tarefas e ofícios contribuiu para a construção de diferentes formas de trabalho existentes (MANFREDI, 2002). O entendimento é de que a educação *no e para* o trabalho é um processo complexo de socialização que se cruza com outros espaços e relações socioculturais, como escola, família, movimentos, etc.

Oliveira e Cossio (2013, p. 1588) explicam que essa modalidade de ensino “foi voltada para as classes menos favorecidas da população (...)”, em que formar profissionais para as diversas demandas do mercado e do capital era o mais relevante de todos os propósitos da educação profissionalizante. É perceptível que toda a história da educação profissionalizante tinha como objetivo principal a qualificação de profissionais para atender às demandas do capital, principalmente em relação à indústria. Essa formação privilegia a racionalização do trabalho criando uma oposição a cultura do trabalho na relação de mestre e aprendiz vigente anteriormente.

Manfredi (2002) acredita que o meio social defende a ampliação da escolarização mínima do fundamental para o ensino médio, como patamar básico e necessário e que no Brasil há um desacordo entre o discurso oficial e as políticas educacionais. Segundo a autora, essa necessidade de qualificar profissionais de base proporcionou uma separação entre a educação escolar e a educação imersa nas práticas sociais, por mais que nesse momento não houvesse uma submissão total do ensino ao capital:

Embora a escola, como instituição, faça parte das diferentes civilizações, os sistemas de ensino são criações recentes, produtos do desenvolvimento do industrialismo como modo de produção, de trabalho e de vida em sociedade.(...) visto que as ações concretas estão voltadas para a universalização do ensino fundamental, e não do ensino médio, contrariamente às exigências dos setores produtivos e às recorrentes reivindicações dos setores populares organizados (MANFREDI, 2002, p. 56).

A autora esclarece ainda que a educação profissional, dessa forma, é uma dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização, tanto no fundamental como no médio, sendo essa dimensão dirigida a grupos populares.

(...)trata-se da construção do conhecimento como trabalho não meramente técnico, mas científico e cultural. Na social, a estratégia política realça as relações conflituosas que são responsáveis pela produção e apropriação dos conhecimentos. Na dimensão pedagógica, objetiva formar e educar cidadãos e profissionais com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica (OLIVEIRA; CÓSSIO, 2013, p. 1588).

Assim, as autoras concluíram que, dentre as possibilidades para a EPT, há uma relevante dicotomia entre o ensino técnico, atividades manuais e o ensino propedêutico, por trazerem orientações para o ensino profissional voltadas para o “como fazer” e, dessa forma, reduzindo as habilidades conceituais que incentivam “o pensar”. Assim, surgiria o risco da reprodução de conceitos e práticas que apenas fortalecem e disseminam a desigualdade social e econômica do país.

Sem dúvida, esses aspectos constitutivos da EPT no Brasil serão refletidos em toda sua história e na discussão arte-técnica nos diversos cursos ao longo dos anos, mesmo após a implementação da organização por eixos tecnológicos, mais especificamente aqui estudado, no eixo Produção Cultural e Design, como se verá adiante.

2.2 Do ensino de artes e ofícios à implementação dos eixos tecnológicos: um breve histórico

No Brasil, as primeiras medidas para que o sistema escolar fosse constituído só aconteceram após a chegada em 1808 da Família Real Portuguesa no Rio de Janeiro. O ensino secundário só aconteceria após 1837 e a educação profissional só após 1858, quando os primeiros liceus de artes e ofícios foram fundados (MANFREDI, 2002).

É a partir do século XIX que o crescimento dessa modalidade de ensino tem respaldo da legislação, quando em 1891 a primeira Constituição Republicana instituiu o Sistema Federativo de Governo que promoveu a laicização da sociedade e manteve a descentralização do ensino (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Romanelli (2010) entende que era competência do Estado criar e manter o ensino profissional para a sociedade brasileira:

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira (ROMANELLI, 2010, p. 42).

O ensino profissional só passou a ser visto como estratégia para a emancipação econômica, social e política, após uma série de movimentos grevistas que se espalharam pelos centros industriais em meados de 1900, década em que Nilo Peçanha emite um decreto (Decreto nº 7.566/1909) criando 19 escolas profissionais no Brasil:

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares, por governos estaduais (...) Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (CUNHA, 2000, p. 94).

Cunha (2000) explica que a finalidade das escolas de aprendizes era a formação de trabalhadores técnicos, como operários e contramestres, conforme as especialidades das indústrias locais, entre eles marcenaria, alfaiataria e sapataria – ofícios distantes dos propósitos industrialistas, segundo a autora, exceto pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo que testemunhava o crescimento de uma produção industrial na cidade.

Caires e Oliveira (2016, p. 46) apontam para outra finalidade, de cunho mais social: “a manutenção da ordem social e da continuidade da formação profissional, direcionada aos desvalidos da sorte e aos ‘desfavorecidos de fortuna’”. As autoras destacam, também, que a importância do decreto se dá por ser considerado um marco nas atividades do Governo Federal no Ensino Profissional e dá título a Nilo Peçanha de “fundador do ensino profissional do Brasil”.

Cunha (2000) destaca o crescimento nessa modalidade de ensino no Estado de São Paulo. A criação de cursos noturnos para menores trabalhadores (1892), a criação de escolas profissionais destinadas ao ensino de “artes industriais” (1911), a primeira rede de escolas

espalhadas pelo Estado de São Paulo (Escola Profissional do Brás), que contava com 10 unidades(1935), a primeira articulação entre escolas técnicas e o Liceu de Artes e Ofícios que rendeu à instituição o título de escola-oficina e a incorporação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai – ao sistema de financiamento pelas indústrias paulistas (1942), que foram concebidas segundo as necessidades dos setores empresariais, além das escolas salesianas que se destacavam pelo ensino profissional em artes, ofícios e comércio (1886) (MANFREDI, 2002).

A EPT também teve contribuição importante dos trabalhadores anarco-sindicalistas num período compreendido entre 1902 e 1920, que acreditavam que a educação tinha o “papel de formação de ‘novas mentalidades e ideias revolucionárias’” (MANFREDI, 2002, p. 91). Assim, as ações promovidas por sindicatos combinavam atuações educativas para adultos e seus familiares, através de palestras, conferências e centros de estudos, além de escolas racionalistas para a educação infantil (MANFREDI, 2002). Com o aumento das demandas técnicas no chão de fábrica, a autora aponta que os trabalhadores passaram a se preocupar mais com o oferecimento de práticas de formação, principalmente nos setores da imprensa:

(...) Curso de corte e desenho (...), ministrado pela União de Alfaiates (RJ, 1923); Curso de novas técnicas (...), ministrado pela União dos Trabalhadores Gráficos (RJ, 1930); Cursos práticos de línguas e contabilidade, ministrados pela Associação dos Funcionários de Bancos do Estado de São Paulo (SP, 1923) (MANFREDI, 2002, p. 93).

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) aumentou-se a dificuldade na exportação de produtos manufaturados e de maquinários. O país passa a investir mais recursos na instalação de indústrias, que demandam, conseqüentemente, do aumento da EPT, assim como as melhorias dos métodos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a criação da primeira Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás (1917) que tinha como finalidade a preparação de professores para a formação profissional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A educação profissional perdeu força com a instauração do Estado Novo (1937-1946), período em que as forças sindicais foram suprimidas, o sistema educacional foi alterado prevalecendo a educação normal e a educação separada em industrial, comercial e agrícola, e o ensino superior. Esse sistema, mesmo com algumas adaptações, inclusive reforçando a dualidade de ensino de formação geral e de formação profissionalizante, prevaleceu até a

década de 90 (MANFREDI, 2002). Era um sistema que não se tornava estranho ao modelo fordista e, por isso, perdurou por tanto tempo.

Ao longo das décadas de 40 a 70, os tempos de redemocratização continuaram recebendo do Estado um protagonismo nos projetos e planos educacionais que privilegiavam o empresariado industrial. Nesse entremeio, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961) que estabeleceu a equivalência dos Cursos Técnicos com o Ensino Secundário, permitindo o ingresso desses estudantes no Ensino Superior. Esse período, segundo Caires e Oliveira (2016), foi marcado pela aceleração da economia e pelo crescimento industrial, da mesma forma que havia uma demanda urgente por treinamento profissional. Para Manfredi (2002), a dualidade estrutural ainda fora mantida mesmo após a promulgação da Lei, apesar da maior flexibilidade entre o ensino profissionalizante e o secundário.

Em 1971, a Lei nº 5.692 procurou promover a extinção da dualidade criada entre o ensino normal e o profissional, já que propunha uma trajetória única aos estudantes para o ensino superior. É marcada também pelo surgimento do ensino técnico integrado ao médio.

Apesar da obrigatoriedade, isso foi impossível, já que a maioria das escolas públicas sofreu com a falta de professores da área profissional e com a ineficiência de locais para a realização de aulas práticas, por falta de recursos financeiros.

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma nova visão ao Sistema Educacional Brasileiro, abrindo portas para um novo conceito, o de educação tecnológica, que ganhou o mesmo significado de educação politécnica (política e conceitualmente, buscava definir o caráter unitário e politécnico da Educação Profissional). É também a partir de 1988 que foram veiculadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que promoveram a manutenção da independência do Ensino Médio e Ensino Profissional. Passa a ser então necessária a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que estabeleceram as competências profissionais para cada área técnica, especificamente para qualificação ou habilitação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Com a Constituição de 1988, constituiu-se “órgãos de classe”, que estabeleciam atividades desenvolvidas por profissionais de determinadas áreas, assim, considerando o exercício de qualquer trabalho, em que eram atendidas as qualificações profissionais, livres para serem executadas (MACHADO, 2008).

Na década de 90, a Reforma da EPT representou a expansão de cursos. Isso porque a legislação previa, segundo o Parágrafo 5º da Lei nº 9.649/98, que a abertura de novas unidades federais de ensino só aconteceria com as parcerias entre os estados e os municípios,

o que não ocorreu e permitiu que escolas privadas tivessem espaço para expandir sem a participação do setor público.

A partir de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases e o Decreto Federal nº 2.208/97 basearam a reforma do ensino profissionalizante, fazendo com que as instituições de ensino profissional tivessem que se ajustar às novas regras (MANFREDI, 2002).

A nova LDBEN, em relação à última reformulação, proporcionou maior democratização do ensino, que recebia interferências ainda em 1996 do Decreto nº 2.208/97 – estabeleceu novas regras no Ensino Técnico e inviabilizou, segundo Caires e Oliveira (2016), a oferta do Ensino Profissional integrado ao Ensino Médio, assim reforçando a dualidade existente entre a Educação Normal e a Profissional. Porém, essa lei ainda poderia ser interpretada de maneiras diferentes, já que não impedia a integração e, complementam, o termo utilizado na lei era “articulações”, que conferia ambiguidade na interpretação da lei.

Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), houve a divulgação das diretrizes em cada nível educacional, além de apresentar uma avaliação diagnóstica da educação no Brasil. Entretanto, o PNE se mostrou impreciso nas divulgações de dados referente à Educação Profissional devido a sua heterogeneidade no território nacional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Em 2004, o Decreto nº 5.154/04 provoca algumas mudanças no Ensino Profissional e, em 2005, alguns programas de Educação Profissional são criados (EJA, Proeja, Projovem, entre outros) que buscaram o atendimento das demandas de escolarização para os socialmente excluídos e que não tiveram educação na idade própria em relação a cada nível de ensino. Essas ações levaram a promoção de um pensamento, segundo Caires e Oliveira (2016), de que a formação precária para os trabalhadores continua sendo o eixo das políticas educacionais, no que se refere à Educação Profissional – todos os governos, apesar de alguns investirem mais do que outros, pretendiam ampliar a oferta de EPT para resolver uma demanda nacional de trabalhadores qualificados.

Em 2010, o PNE 2011-2020, que versa sobre a universalização do Ensino Médio e Profissional, articulou a Educação Profissional para Jovens e Adultos, destacando a importância de políticas públicas para esses cidadãos e reconhecendo suas singularidades. Ainda houve a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em 2011, que teve ampla adesão do Sistema S (Sesi, Senai, Sesc, etc.), focado no atendimento prioritário de estudantes da rede pública.

Já em 2014, o PNE 2014-2024 foi sancionado e estabeleceu mais de 20 metas e 250 estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira. Ao contrário do PNE 2001-2010,

incluiu uma meta voltada para o financiamento, porém sem priorizar parcerias com a iniciativa privada, ao que se refere à EPT que, pela interpretação das autoras, enfatiza a oferta pública, gratuita e de qualidade (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Mais recentemente, a EPT oferecida por instituições públicas e privadas, se difere em alguma instância das perspectivas do passado. Percebe-se que a presença do Estado nas tomadas de decisões e no provimento de ensino profissional busca ter um viés mais social como manobra de campanha política. Para ilustrar, Grabowski e Ribeiro (2010, p. 277) constataam que:

(...) as políticas, programas e ações governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégias para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção. (...) de uma forma geral, a educação profissional tem servido para preparar mão de obra (qualificação da força de trabalho) para as relações de produção capitalistas vigentes no Brasil. (...). Essa função, delegada ao então denominado ensino profissionalizante (ensino técnico) é resultado de uma sociedade estruturada de forma dual: proprietários dos meios de produção, detentores do capital e, trabalhadores, donos da sua força de trabalho.

Dessa forma, entende-se que a manutenção social se dá pela educação e a articulação entre trabalhadores, instituições e a educação profissional é importante, se não fundamental para manter essas relações.

Findo esse panorama histórico, a seguir serão apresentadas as características do modelo de educação profissional e tecnológica paulista, no que ele se diferencia do restante do país, e com destaque para as experiências pedagógicas propostas pelo diretor Aprígio Gonzaga, enquanto esteve a frente da Escola Profissional Masculina, pelas relações possíveis com a temática proposta neste estudo.

2.2.1 Ensino Técnico no Estado de São Paulo e a participação de Aprígio Gonzaga

Segundo Cunha (2005), o setor industrial, junto com a força econômica paulista, permitiu uma diferenciação do ensino técnico do Estado de São Paulo com o restante do país. A formação profissional como elemento de impulso da industrialização em São Paulo se destaca dos demais estados da nação por apresentar características inerentes aos processos produtivos dessa região. Destacam-se o comércio cafeicultor, um alto contingente de trabalhadores e também os interesses da burguesia ascendente que controlavam e determinavam aquilo que autor denomina como a “mentalidade” dessa sociedade.

O interesse pela construção de uma escola de engenharia no Estado de São Paulo aos moldes do que existia no Rio de Janeiro, se tornava um importante instrumento de legitimação do poder público e controle para formação das classes, além de servir para ampliação das estradas de ferro (CUNHA, 2005). Em meio a um cenário de resistência e tensão, nasce em 1894 a Escola Politécnica de São Paulo, com quatro especialidades de engenheiros em cursos de cinco anos de duração e de condutores do trabalho, com duas especialidades de formação (mecânicos e maquinistas) em cursos de dois anos. Sua ideologia correspondia a um misto de industrialismo, positivismo, federalismo e liberalismo (CUNHA, 2005, p.122). É indissociável a sintonia ideológica com o Liceu de Artes e Ofícios, e essa articulação institucional complementava a força de trabalho de cada instituição.

A consolidação das escolas técnicas se deu com a rápida absorção dos egressos no mercado de trabalho, aumentando a visibilidade das instituições de ensino e o desenvolvimento na mobilidade social dos indivíduos fez com que novas unidades de escolas técnicas surgissem no Estado de São Paulo (RAMOS, 2008).

Importante símbolo da formação industrial na capital, as primeiras Escolas fundadas em 1911 foram a Profissional Feminina e a Profissional Masculina, hoje respectivamente Etec Carlos de Campos e Etec Getúlio Vargas, geridas pelos diretores Aprígio Gonzaga e Miguel Carneiro. O primeiro, teve papel importante na educação profissional paulista, sendo influenciado pelos modelos internacionais de oferta de formação profissional, com carreira na docência e na gestão educacional. Foi, ainda, responsável pela disseminação de um modelo de organização curricular que colaborou para a sistematização do ensino profissional das escolas a partir de uma compreensão humanística, preparatória e disciplinadora que será discutida mais a frente nesse trabalho. A Figura 1, datada de um período estimado de 1910, apresenta, pela postura dos alunos e o asseio das suas roupas e penteados, o caráter disciplinador da

fábrica se transpondo para o ambiente escolar. A Escola Profissional Masculina oferecia os cursos de Mecânica, Ajustagem e Torneado, Marcenaria entre outros cursos.

Figura 1 – Alunos da Escola Profissional Masculina. Data provável: década de 1910.



Fonte: MORAES e ALVES (2002).

As escolas eram destinadas ao ensino das chamadas artes industriais e foram implantadas no bairro operário do Brás, que na época vivia um período de intensa atividade comercial e fabril, concentrando muitos imigrantes vindos da Europa e operários de diversas origens (ALVES; VIDIGAL, 2002). Essas instituições nasceram com a proposta de servir de “modelo” para as demais escolas. São criadas ainda dois institutos no interior do Estado, na cidade de Amparo, a Escola Profissional de Artes e Ofícios de Amparo, atual Etec João Belarmino e de Jacareí, atual Etec Cônego José Bento, também voltadas para o ensino industrial das suas regiões.

Em meio aos conteúdos de marcenaria e mecânica dos cursos industriais, as habilidades artísticas dos alunos eram desenvolvidas por meio de participação em cursos de desenho, pintura, escultura e entalhe propostos por Aprígio Gonzaga, diretor da Escola Profissional Masculina por 23 anos de existência da instituição (período entre 1911-1934).

Da Escola Profissional Masculina, atual Etec Getúlio Vargas, Silva (2015) faz as análises dos registros sobre as aulas de gravura, que apresentavam constante preocupação na formação do futuro artesão, como descrito a seguir:

Este [o artesão] deveria dominar absolutamente não apenas todas as etapas de produção da gravura, mas também todas as nuances, as variáveis, as diferenças técnicas de produção do desenho, bem como conhecer os efeitos criados na utilização de diferentes tintas e vernizes. (...) fornecer ao estudante uma enorme gama de conhecimentos e informações básicas a respeito do ofício em que este está inserido. O aluno deve não possuir apenas as técnicas de gravação, mas sim dominar a natureza dos materiais com que vai trabalhar para atingir o objetivo desejado (SILVA, 2015, p. 93).

As aulas de desenho constituíam importante etapa na graduação escolar do alunato. Tratava-se de uma disciplina teórica obrigatória para todos os cursos profissionais que a Escola Profissional oferecia – segundo relatório de 1921, eram oferecidos Mecânica, Marcenaria, Eletricidade, Pintura e Tecelagem.

O desenho, ainda como disciplina teórica obrigatória, era a parte central da vida escolar, sendo o sistema de ensino elaborado pelo diretor Aprígio Gonzaga, e acompanhava a formação desde a educação infantil até a formação profissional. Na Escola Profissional, durante três anos, uma hora por dia era dedicada a esta matéria, pois, dizia Aprígio Gonzaga, “procuramos que cada aluno seja, ou possa ser, um desenhista” (GONZAGA, 1921). Os primeiros anos eram dedicados ao desenho técnico para o desenvolvimento de exatidão e precisão, para posteriormente representar o espaço e os objetos que os cercavam a fim de ampliar suas percepções além do trabalho. Para Aprígio Gonzaga, “o desenho guia a vista e o espírito na relação íntima das coisas” (GONZAGA, 1921). A Figura 2 mostra um registro sem data da Escola Profissional Masculina apresentando os alunos com instrumentos de desenho, papéis sob as mesas, mestres (em pé) e ao fundo é possível identificar os trabalhos de projeções de vistas de objetos.

A técnica do desenho nessa etapa da formação indicava fator importante para desenvolvimento do alunato, uma vez que o desenho assumia função projetual, numa primeira estância até sendo considerado um esboço de algo, colaborando para o planejamento de uma execução posterior. Outrora, o desenho pôde assumir condição final nos projetos de decoração ou para composição de um objeto, numa observação em vistas (aérea, lateral, frontal, posterior) explorando sua tridimensionalidade na superfície bidimensional. Esse último exemplo exemplifica uma das formas na qual a arte-técnica pode se manifestar na educação

profissional, pois, para feitura de um desenho técnico, carregado da rigidez dos preceitos que envolvem sua elaboração, o fator criativo que envolve a construção da forma, denota uso de considerada carga expressiva, e ainda assim, atender os padrões de representação gráfica carregada de técnica.

Figura 2– Aula de desenho na Escola Profissional Masculina, s/data.



Fonte: MORAES e ALVES (2002).

A Escola Profissional passou a formar gerações de artesãos (SILVA, 2015), sendo que muitos permaneceram na instituição como professores. Diversos mestres foram formados na Escola Profissional, com nomes de destaque para a escultura, como Ferdinand Frick, Bráslio Petito, Gennarino Oliva, Edmundo Francisco Nicodemo Migliaccio, entre outros que conviviam em estado de constante cooperação entre mestres e alunos, sendo que a produção artística e cultural era aliada a técnica industrial. Todos esses nomes figuram o histórico da EPT e são exemplos efetivos do esforço do método defendido pelo Aprígio para uma formação além do trabalho,

(...) Aprígio Gonzaga condenava a especialização do trabalhador em apenas uma atividade. Segundo Gonzaga, o conhecimento completo de cada função pelos trabalhadores seria a única arma contra a total mecanização das profissões industriais. Dessa forma, a ênfase educacional nas Escolas Profissionais da Capital era o aluno, em detrimento dos processos industriais. Não que Gonzaga fosse contrário ao processo de industrialização, mas entendia o ensino profissional como uma forma de proteção do futuro trabalhador com relação ao mercado de trabalho (ZUCCHI, 2011, p. 3).

Cunha (2005) pontua como sendo uma característica da personalidade de Aprígio Gonzaga, de resistência ao “determinismo industrial”, o “cativeiro do homem fábrica”, como exemplos da limitação ao desenvolvimento de tarefas determinadas exigidas na empresa, cabendo à escola não reproduzir. Trata-se de um sistema que, segundo o autor, trazia suas vantagens pedagógicas (CUNHA, 2005) como oferecer ao alunato uma formação polivalente a fim de garantir sua transição para os diferentes setores do seu ofício.

O trabalho manual não vinculado ao ensino preparatório para exercício de um ofício teria, segundo Gonzaga (1921), um caráter moral resultando entre valores e ações, as expressões destacadas aqui: a) desperta o gosto e o amor pelo trabalho em geral; b) aperfeiçoa a vista e o sentido estético e da habilidade manual; c) educa a independência e a confiança próprias.

A Figura 3 mostra os aprendizes de um curso não identificado em uma aula de modelagem artística, reproduzindo, com uso de instrumentos, suas esculturas (bustos, representações míticas, religiosas, etc.). Datada de 1926, essa imagem também compõe o álbum fotográfico das escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo e ilustra a filosofia proposta pelo Aprígio Gonzaga que, por meio desses trabalhos manuais nas escolas, desenvolvia globalmente a habilidade e o desenvolvimento físico. Dessa forma, “concorrerá para que não só melhore a pujança intelectual do indivíduo, como para que muitos, pelo amor ao trabalho, abandonem falsos preconceitos e sonhos, vejam a realidade da vida, povoando as escolas profissionais, o que dará lugar ao aparecimento das indústrias” (GONZAGA, 1921).

A Escola Profissional Feminina surgiu oferecendo cursos de Educação Doméstica, Dietética, Confeções, Bordados, Desenho e Pinturas entre outros, e devido a necessidade de ofertar novos cursos para atender as exigências da cidade, foram criados os cursos de Desenho de Comunicação, Decoração, Enfermagem e Nutrição e Dietética.

O trabalho desenvolvido por Sueli Teresa de Oliveira (1992) sobre a Escola Profissional Feminina informa que havia grande predominância imigrante, principalmente

européia e atendia meninas maiores de 12 anos, com diploma de grupo escolar e oriundas da classe operária.

Figura 3 – Alunos em aula de Modelagem Artística, 1926.



Fonte: MORAES e ALVES (2002)

Na Figura 4 é possível identificar sob os cavaletes a produção de pinturas em tela das alunas da Escola Profissional Feminina, com representações clássicas de paisagem, naturezas-mortas, bustos, etc.

Figura 4 – Exposição de trabalhos da Escola Industrial Carlos de Campos, 1949.



Fonte: MORAES e ALVES (2002).

No período que necessitava de um atendimento industrial imediato do mercado em expansão, o Governo Federal, Estado e Município lançam uma política de acordos e convênios para ampliar a rede de escolas que oferecessem o ensino técnico. Com as mudanças promovidas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 que, como mencionado anteriormente, deu maior autonomia aos Estados para estabelecer os rumos da educação, foi possível a renovação educacional e o atendimento das demandas específicas no Estado de São Paulo.

A importância de Aprígio Gonzaga para o ensino profissional do início do século XX é fundamental para se entender a importância do desenvolvimento da sensibilidade além da formação preparatória por meio do seu método que articulava o trabalho manual iniciado no ensino primário culminando no ensino profissional. Dentre os itens listados do que se esperava como “resultado final” para o técnico, o diretor pontuou: “o aperfeiçoamento da vista e do senso estético, a confiança própria e o respeito pelo trabalho corporal honrado” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 105). Sua trajetória como professor normalista, diretor da Escola Profissional Masculina e intelectual da educação, mostrou-se relevante para compreender as relações sociais de uma época, e valorizar aquilo que estava além da gestão e dos programas de formação para o trabalho. Seu legado se tornou história e não encontrou aporte nas gerações seguintes pelos fatores políticos que sucederam o caminho da educação profissional.

2.2.2. Centro Paula Souza: a expansão do ensino técnico e tecnológico no Estado de São Paulo

O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, conhecido como Centro Paula Souza, tem como finalidade articular e desenvolver a educação profissional nos graus de ensino técnico e tecnológico (RAMOS, 2008). Criado em 1969, por decreto-lei que se converteu na Lei nº 952/76, oferecia somente cursos superiores de Construção Civil e Mecânica durante os primeiros anos de funcionamento. Em 1971 foi inaugurada a Faculdade de Tecnologia (Fatec) na cidade de Sorocaba, interior do Estado e, posteriormente, a Fatec São Paulo na capital foi organizada e instituída. Suas atividades iniciaram em 6 de outubro do mesmo ano, mas as primeiras reuniões do Conselho Estadual de Educação para a criação da instituição aconteceram seis anos antes, em 1963, quando discutiam a necessidade de formação profissional que acompanhasse a expansão industrial na capital paulista.

O nome Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza foi escolhido em homenagem ao engenheiro Antônio Francisco de Paula Souza, 1º diretor da Escola

Politécnica de São Paulo. Em 1981, passou a oferecer cursos técnicos com a transferência de seis escolas que, segundo Ramos (2008), eram oriundas de convênio MEC/Secretaria Estadual de Educação (SEE)/Prefeitura e, no ano seguinte, mais seis. Conforme entrevista concedida à Motoyama (1995), José Ruy Ribeiro relata:

(...) No final do ano, a SEE nos chamou e apresentou o problema das escolas conveniadas. Eram seis: Lauro Gomes, Jorge Street, Americana, Mococa, Campinas e Jundiaí. Elas eram mantidas com recursos do Estado, tinham autonomia própria e eram consideradas entidades particulares. Havia uma legislação trabalhistas para elas e outra para as escolas da rede. A Secretaria quis encontrar uma solução pela qual as escolas deixassem de ser subvencionadas diretamente pelo Governo do Estado. Uma das alternativas foi a de integrá-las ao CPS, já que nenhuma Prefeitura ou instituição particular quis assumi-las. Fizemos várias discussões com o nosso pessoal e, no final de tudo, concluímos que, para garantir o sucesso do ensino técnico no Estado de São Paulo, elas deveriam vir para o Centro Paula Souza. Isso foi em 1981. (MOTOYAMA, 1995, p. 262).

Nesse mesmo ano houve a expansão do ensino técnico com a incorporação de mais seis unidades que pertenciam a SEE e, no período de 1988 e 1989, duas unidades foram criadas: Etec São Paulo, no *campus* da Fatec São Paulo, e a Etec Dr. Adail Nunes da Silva, em Taquaritinga, totalizando 14 unidades. Com o passar dos anos, a SEE transferiu 82 unidades, sendo 35 voltadas para o ensino na área agrícola. Essa incorporação causou vários problemas de infraestrutura, defasagem tecnológica de equipamentos, instalações precárias, currículos desatualizados e professores sem formação superior, o que se constituiu em um grande desafio à administração central. Nesse momento, a instituição possuía um total de 96 unidades distribuídas em 80 municípios e 38 habilitações distintas (MOTOYAMA, 1995).

Planos de expansão marcaram os anos 2000 nas diferentes gestões governamentais que viram na formação profissional técnica e tecnológica, mais precisamente na oferta de cursos de educação profissional gratuita pelo Centro Paula Souza, uma boa oportunidade para divulgação e ampliação da sua popularidade. Foram chamados de Programa de Expansão da Educação Profissional Gratuita do Estado de São Paulo e de Programa de Expansão da Educação Profissional Gratuita nos CEUs no regime de classes descentralizadas. Mais conhecidos como Plano de Expansão I e II, esses projetos propuseram a ampliação das vagas de ensino técnico e superior de tecnologia em prédios novos construídos e também com a ocupação de salas ociosas das escolas da SEE (CENTRO PAULA SOUZA, 2009).

Atualmente, o Centro Paula Souza⁴ administra 222 escolas técnicas estaduais que atendem mais de 207 mil estudantes, oferece cerca de 148 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, nas mais diversas modalidades (CENTRO PAULA SOUZA, 2017).

⁴ Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acessado em 28 de abril de 2018.

3 O EIXO PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN: A CENTRALIDADE DA DISCUSSÃO ARTE-TÉCNICA

Em 2006, o Decreto nº 5.773/06 estabeleceu diretrizes na EPT, assim como o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores, que trouxe informações sobre o perfil profissional, carga horária mínima e condições infraestruturais recomendada para cada curso (MACHADO, 2010). Entre essas informações e perfis, a adequação de cursos em Eixos Tecnológicos tem o propósito de induzir o desenvolvimento de perfis profissionais amplos:

O conceito de eixo-tecnológico guarda, com os devidos cuidados com relação à sua especificidade e finalidade, alguma similaridade com a noção de linha de pesquisa, introduzida pelas “mudanças propostas na década dos anos 90 relacionados com a reestruturação dos programas de pós-graduação e seus desdobramentos nas condições das produções do conhecimento científico” (MACHADO, 2010, p. 91).

A mudança de área de concentração para eixo tecnológico é considerada pela autora como proveniente de uma crise ao modelo pautado em áreas profissionais. A adoção do novo critério apresentou, na sua implantação, dificuldades relativas à compreensão da tecnologia e dos fins dos cursos de educação profissional. Entre essas dificuldades, a autora destaca que, na implantação, havia a ausência de unicidade de critérios organizacionais, além da dificuldade encontrada nos subsetores, gerando uma alta quantidade de criação de áreas e cursos alocados em mais de uma área profissional (MACHADO, 2010, p. 93).

Essa regulamentação que definia como metodologia organizativa os chamados Eixos Tecnológicos e cria o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) foi aprovada em junho de 2008 pelo Parecer CNE/CEB nº 11/08, do Relator Conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

No ano de 2012, a segunda edição do catálogo foi publicada, sendo que antes formou-se a Comissão Executiva Nacional de Avaliação do CNCT (Conac), composta por representantes de diferentes entidades públicas, privadas e especialistas da educação (BRASIL, 2012a, p. 4) para inclusão de novos cursos e uma tabela de convergência que propunha a equivalência das diferentes nomenclaturas que o mesmo curso poderia receber antes da publicação desse instrumento.

Em 2014, uma nova versão (terceira) do catálogo foi publicada a partir da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de 9 de outubro de 2014 e homologado pelo MEC em 28 de novembro de 2014.

As contribuições que essa terceira edição traz são diversas, além da quantidade mínima exigida para oferta do curso e infraestrutura recomendada que já constavam nos referenciais anteriores, é a primeira vez que o catálogo faz citação à Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, normas associadas ao exercício profissional, campo de atuação para o formando, possibilidades de certificações intermediárias e indicação de itinerário formativo nos níveis superior e outras especializações.

Assim como a versão anterior, nesta, o processo participativo foi ampliado e ficou a cargo do Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (Conpep) apreciar as proposições enviadas pelos sistemas de ensino, ministérios, órgãos relacionados ao exercício profissional e instituições de EPT, dentre elas, o Centro Paula Souza. Conforme descrito na Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, Artigo nº 7, “Podem ser apresentadas como propostas devidamente justificadas e fundamentadas de atualização do CNCT: I – solicitação de inclusão de curso; II – solicitação de alteração de curso e eixo; III – solicitação de exclusão do curso” (BRASIL, 2014a).

Entre os dez Eixos Tecnológicos aprovados pelo Conselho Nacional de Educação está o de Produção Cultural e Design, que compreende a aplicação de diferentes formas comunicativas abrangendo, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016) as áreas de: criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais; ideias e entretenimentos aplicados em multimeios, objetos artísticos e projetos de produtos industriais.

3.1 Conformação do Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design

A descrição completa do eixo tecnológico constante na terceira (e última) versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos descreve as principais características do eixo de Produção Cultural e Design:

A organização curricular dos cursos contempla conhecimentos relacionados a: leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico e estético; ciência e tecnologia; tecnologias sociais, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo; prospecção mercadológica e marketing; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação e políticas públicas; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional (BRASIL, 2014b, p. 171).

A abrangência das atividades é notável quando observada em relação ao Catálogo anterior, a saber, da sua descrição sobre as atividades desenvolvidas a partir do perfil profissional dos formandos nesse eixo:

Tais atividades exigem criatividade e inovação com critérios socioéticos, culturais e ambientais, otimizando os aspectos estético, formal, semântico e funcional, adequando-os aos conceitos de expressão, informação e comunicação, em sintonia com o mercado e as necessidades do usuário. (BRASIL, 2012b, p. 103)

Infere-se sobre isso o reconhecimento da importância da área profissional e tecnológica dada às transformações nas formas de produção, consumo e convivência social nas sociedades modernas, além do crescimento da indústria do entretenimento e da cultura (BRASIL, 2012c) demandando novos técnicos para atuação em espetáculos, agências de informação e comunicação, estúdios de som e imagens, ateliês de trabalho, etc.

Portanto, a atualização do catálogo atende a uma necessidade da sociedade em alargar sua possibilidade de referência para atuação de novos profissionais no mercado de trabalho. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), publicou a primeira atualização do CNCT a partir do Parecer nº 03, de 26 de janeiro de 2012, que foi homologado pelo MEC e publicado na Resolução CNE/CEB nº 04, de junho do mesmo ano. Essa versão trazia a inclusão de 35 novos cursos, sendo três no eixo de Produção Cultural e Design: Técnico em Cenografia, Técnico em Museologia e Técnico em Processos Fonográficos.

Ainda conforme o CNCT, o perfil de profissionais formados sob esses cursos apresenta o seguinte texto:

Compreende tecnologias relacionadas com representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às diferentes propostas comunicativas aplicadas. Abrange atividades de criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais, ideias e entretenimento, podendo configurar-se em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e nos projetos de produtos industriais (BRASIL, 2014b, p. 103).

Por essa descrição é possível perceber desde já a imbricação da discussão arte-técnica, em que a abrangência dessas características compreende, de certa forma, a maioria dos cursos do eixo, sendo que a ênfase em fatores designados como “criativo”, “imaginativo” e

“inventivo” são ressaltadas como qualidades associativas principais desejadas e responsáveis por inovações em termos tecnológicos o que, evidentemente, não seria somente o caso desse eixo em especial. Bens materiais e imateriais são contemplados nessa visão do catálogo, assim como o design, a comunicação, as mídias e se encerra fazendo citação aos campos de atuação possíveis. Em todos eles, o profissional formado por um dos cursos do eixo desenvolve sensibilidades para construção de uma ideia, argumento, objeto, ação, programa, peça, entre outras possibilidades, e isso é garantido por meio da estrutura curricular mínima exigida.

Percebe-se desde logo a correlação entre processos artísticos ligados à produção cultural e, portanto, a ideia de uma formação que permita a correspondência entre processos criativos e a participação social em um segmento de trabalho específico, que tem no ato expressivo e inventivo sua prioridade, fruto da fusão das mais variadas técnicas e estéticas.

O eixo tecnológico de Produção Cultural e Design se volta a pensar, muitas vezes, na construção de objetos em diferentes formatos como: projeto de decoração, revista digital, sites, prancha de sinalização, imagem fotográfica ou partitura, etc., sem que se perceba a incorporação desses como extensão dos referenciais culturais nas quais estes são construídos. Nesse sentido, torna-se necessária uma discussão que vá além da compreensão do fim utilitário dessas imagens ou objetos criados, distinguindo sua condição unitária de ser arte – esta arte referida manifesta enquanto linguagem e expressão – e de ser objeto técnico, assim não como instâncias separadas, mas confluentes.

3.2 O Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design no Centro Paula Souza

A fim de sistematizar os diferentes cursos técnicos do Centro Paula Souza e alinhar as demandas governamentais contidas nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000) e as novas classificações por Eixos Tecnológicos das Habilitações Profissionais (BRASIL, 2008a), a Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) criou em 2008, um setor responsável pela criação e reformulação de novos currículos chamado Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) também conhecido como Laboratório de Currículos. Nele, profissionais com experiência docente (no caso de professores) e de mercado (para profissionais e docentes) são convidados para compor os grupos de estudo para reformulação curricular e estruturação dos conteúdos em um documento intitulado plano de curso. Por sua vez, o plano de curso é constituído por capítulos

que atendem às normativas exigidas pelas legislações e diretrizes, entre as quais o CNCT, da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e de consulta indicada ao mercado empregador.

Demai (2009) descreve que o perfil profissional previsto nesses planos de curso deve atender às exigências do mercado de trabalho e que o futuro técnico apresente capacidade crítica e analítica, além de espírito empreendedor e condições mínimas para resolução de problemas.

A metodologia usada na construção dos currículos, conhecida na instituição como plano de curso, está baseada em competências para educação profissional, princípio difundido no Brasil nos anos 1990, a partir das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional que se seguiram à promulgação da LDBEN de 1996. Tal legislação se tornou referência para a organização dos processos formativos em um contexto neoliberal, no qual a noção de competência expressa a mobilização, pelos sujeitos, de conhecimentos, habilidades e atitudes diante de situações concretas, acreditando com isso uma maior aproximação com a realidade do trabalho. O risco da contradição em relação a noção de competência está na delimitação dos conhecimentos exclusivamente úteis, correndo risco de se tornar pragmática, no qual os fundamentos científicos e tecnológicos da produção são substituídos por saberes técnicos e instrumentais (RAMOS, 2001).

Pela limitação de referências bibliográficas e registros documentais que orientem essa parte da pesquisa, a observação sobre as ações do setor de currículos se dá pela apreciação do eixo tecnológico durante os anos de colaboração do autor deste trabalho ao Centro Paula Souza, especificamente à Unidade de Ensino Médio e Técnico – Cetec, no período de 2009 a 2015.

O Centro Paula Souza oferta 13 cursos técnicos desse eixo em 17 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) – na última edição do CNCT são listados 30 cursos no eixo tecnológico de Produção Cultural e Design – oferecidos nas modalidades concomitante e subsequente, sendo apenas três na modalidade integrada ao ensino médio: Comunicação Visual, Design de Interiores e Modelagem do Vestuário. Apenas uma Etec tem proposta vocacional, a Etec de Artes localizada na cidade de São Paulo, com cursos nas áreas de Dança, Canto, Regência, Design de Interiores, Paisagismo e Processos Fotográficos. Em 2017, o único curso do eixo tecnológico ofertado no bacharel tecnológico é de Processos Fonográficos, na Fatec de Tatuí.

Segundo Demai (2009), as competências gerais da área de Design para os cursos oferecidos no Centro Paula Souza são:

- Selecionar e sistematizar dados e elementos concernentes ao projeto de design;
- Elaborar projetos de design com ênfase na inovação e na criação de novos processos;
- Definir características estéticas, funcionais e estruturais do projeto de design;
- Situar o projeto no contexto histórico-cultural da evolução do design.

As demais competências listadas pela autora se referem à base comum, ou seja, aos conhecimentos desenvolvidos em qualquer outro curso técnico da rede que possuam o mesmo componente curricular. De forma distinta da área de Design, Arte é compreendida por dois cursos: Dança e Música, com competências gerais específicas. Ainda não se localiza aqui – apesar da publicação dos pareceres ministeriais do mesmo ano – a divisão por eixo, em que essas duas áreas passam a figurar Produção Cultural e Design.

3.3 Considerações acerca da arte-técnica na EPT e no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design

A partir das contribuições e discussões iniciadas ao longo desse estudo, é possível sugerir que a arte e as humanidades na EPT têm importância crucial no desenvolvimento técnico, mas sua manifestação recebe contornos sutis e pouco dedicados à reflexão quando praticada diariamente, seja nas situações de maior influência como na formulação de currículos ou na rotina docente de planejamento das aulas. De certa forma, infere-se que tanto no plano institucional quanto no exercício docente, pouco espaço se dedica a compreender a colaboração da arte na formação profissional ligada à ciência e tecnologia, conforme também concluem Scachetti e Sigrist (2015), levando a uma educação desculturalizada, como classifica SANTOS (2004). Schachetti e Sigrist (2015, p. 46) optaram por essa terminologia, formação profissional ligada à ciência e tecnologia, para se referir aos cursos superiores de tecnologia durante uma experiência com os alunos que participaram de discussões do campo das humanidades que os levaram àquilo que consideraram uma “montanha russa de sensações e sentimentos”. A descrição dessa experiência que resultou o artigo estudado, rememora uma vivência compartilhada com outros professores numa mesma sala para uma turma de curso superior de tecnologia, onde predominam conteúdos científicos. No esforço de levar para alunos desse perfil exemplos que aproximem as realidades artísticas e suas linguagens, reside o desafio de tratar de humanidades para alunos de áreas aplicadas. A pintura de um nu

feminino usada na projeção, contextualizada sob o texto de Foucault, reatualizou o escândalo vivido à época para os dias atuais, quando um dos professores convidou todos os alunos “fazer estética” enquanto se deitava na mesa reproduzindo a cena do quadro diante de todos.

Essas considerações residem no esforço de aproximar as questões prementes da área com a ciência e a tecnologia, situação que não é exclusiva da formação superior e reside em todos os níveis de preparação de profissionais para prática.

Os currículos da educação profissional tecnológica reservam entre seus componentes curriculares conteúdos que versam sobre as artes e as humanidades, mas cabe aos docentes dessas áreas trabalharem na articulação entre os conhecimentos de natureza prática e reflexiva, configurando o que os autores identificam como sendo um desafio de “transformar aquilo que é considerado uma mera perfumaria em algo que inspire, em uma verdadeira atmosfera, em um clima que se propague e que contamine, em algo que possa mobilizá-los na ampliação de suas capacidades perceptivas, reflexivas, sensíveis e criativas” (SCACHETTI; SIGRIST, 2015).

Segundo os autores, os professores são responsáveis pela integração desses conhecimentos colaborando de forma a reduzir as fronteiras entre as áreas e compreendendo que ser relegada a uma importância menor quando comparada aos outros componentes entendidos como “práticos” é consequência da reprodução social:

É compreensível que, nas sociedades contemporâneas de matriz euro-americana, e o Brasil tem, apesar de seus aspectos tradicionais, um forte investimento dessa e nessa matriz, a arte e o ativismo devam ir bem longe na tentativa de tocar as pessoas, dado o grau de congelamento que mídias modernas conseguiram produzir. Mas o que tentamos ressaltar aqui é que, apesar do fabuloso papel que frequentemente essas forças sociais produzem, transformando as sociedades, estamos tratando de experiências dentro do espaço de formação e notadamente na sala de aula. Apesar de a educação ser colocada como fonte de transformação social, sabemos que existe um aparato gigantesco de instituições e de práticas que a configuram como um espaço de reprodução social (...) e instituir novas práticas requer tempo ou, em termos foucaultianos, requer que algumas condições de possibilidades sejam ativadas e uma nova ordem do saber e, necessariamente, de poder e de processos de subjetivação emergja (SCACHETTI; SIGRIST, 2015, p. 53).

Indagações sobre a experiência descrita em sala de aula pelos autores, assim como vivências idênticas a essa situação em cursos de EPT, sofrem o risco dessa conexão entre arte e técnica deixar de ser privilegiado.

De forma convergente, Freire (2015) mostra o desafio dessa discussão ao trabalhar o uso do audiovisual na sala de aula, mais precisamente a linguagem do cinema na disciplina de *Sociedade e Tecnologia* em um curso superior de tecnologia. As razões de propor uma experiência perceptiva que possa estimular o desenvolvimento de habilidades perceptivas e como criatividade e intuição, conforme previstas no plano pedagógico como um objetivo dessa disciplina, ultrapassam a observação da técnica usada na obra fílmica. Entre outros aspectos, o autor ressalta a necessidade de levar a sério o que se propõe no interior dos currículos de forma a criar espaços que realmente permitam que a criatividade e intuição sejam aguçadas no momento da preparação técnica adequada, por meio da sensibilidade para questões sociotécnicas (FREIRE, 2015). Portanto, esse desafio, enfatiza o autor, é realizar o que se promete no próprio plano pedagógico do curso, não se deixando levar pelo discurso da quantidade reduzida da carga horária que se deveria dedicar ao exercício reflexivo, como mero componente teórico em detrimento de disciplinas mais especificamente técnicas.

A partir da observação das transformações sofridas pela sociedade é possível compreender que uma educação voltada para formação humanística, – entendendo que a sensibilidade artística é o diferencial em meio ao tecnicismo intemperante – para citar Simondon (2007), prepara o profissional para uma prática em que as duas manifestações, a artística e a técnica operacional, possam coexistir nessa proposta organizacional para o ensino profissional.

Essas implicações históricas e respectivas perspectivas propostas de formação profissional técnica e tecnológica, terão reflexos no eixo tecnológico de Produção Cultural e Design. Nele, o que se percebe por meio da organização curricular dos seus conhecimentos, é uma distinção que vai além da desgastada evidência entre teoria e prática, que se expressaria pobremente em um binômio arte e técnica, respectivamente. Inúmeras são as contribuições didáticas e reflexivas propostas por tantos autores que desfazem essa dicotomia que se apresenta com características tão distintas. Porém, parecem pouco exploradas em nível educacional, incluindo a própria formação técnica e tecnológica; logo, nesse nível que reconhecidamente teria como *locus* privilegiado de atuação e de discussão as novas tecnologias.

Essa distinção e debate não são claros e costumam ser pouco evidenciados, mas podem ser empiricamente localizados no cotidiano dos cursos técnicos, manifestando-se nos currículos, nas discussões, nos projetos escolares, etc. Cada curso, dada sua especificidade, apresenta dentro do seu universo a melhor compreensão para a área de formação relacionada. Todavia, é no fazer diário que se busca alinhar essas diretrizes e reduzir o abismo criado entre

técnica e arte, evidenciando que suas contribuições são constitutivas de um processo de educação para o trabalho.

Uma vez garantidas pela sua constituição política, como previsto no CNCT, as características que destacam os cursos do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design são aquelas de caráter criativo, no compromisso com o saber inventivo. Destaca-se também a termo inovação, aliando a arte e a técnica sem as distinções que muitas vezes, empiricamente, se faz ver como algo distinto e que merece aprofundamento por meio de pesquisas e análises direcionadas nesse sentido.

Um problema que surge é que se espera, por meio de uma disciplina como *História da Arte*, ainda que diferenciadas em função das especificidades dos diferentes cursos do eixo, de um lado, mais o ensino de técnicas próprias da atuação profissional, por outro lado, dar conta do entrelaçamento entre cultura, arte e técnica, de maneira a preparar profissionais críticos e capacitados para inovações, como requerem e propõem os documentos oficiais.

Embora ambos os lados sejam fundamentais no processo formativo, ainda parece se manter a dicotomia tradicional entre teoria e prática, arte e técnica, traduzidos respectivamente por *História da Arte* (teoria) e práticas específicas conforme a área (técnica), como se disse anteriormente. Nesse sentido é que se propõe uma experiência empírica com os professores do curso de Multimídia do eixo de Produção Cultural e Design, oferecido na Etec Jornalista Roberto Marinho, localizada em São Paulo, para observar como se apresenta essa discussão no cotidiano da sala de aula e na percepção dos atores envolvidos, como se verá em seguida.

4 ARTE E TÉCNICA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM MULTIMÍDIA: A REVISTA *HERTZ*

O método de pesquisa para realização dessa parte do estudo é conhecido como Grupo Focal. Em grupos focais existe um interesse de quem pesquisa em saber como os indivíduos participantes criam uma perspectiva sobre o problema, por meio da interação. “O que se pretende é analisar a interação entre os participantes e como os significados são construídos em grupo, ao contrário das entrevistas qualitativas onde o que se pretende é explorar as narrativas individuais” (SAMPIERI, 2013, p. 433). A discussão em grupo focal, que se relatará a seguir, foi feita com os professores e objetiva emanar das suas vivências a relação do conteúdo interpretado por eles a partir da colaboração da sua disciplina dentro de um projeto interdisciplinar que envolve cinco disciplinas do 1º semestre do curso técnico de Multimídia – disciplinas distintas entre teóricas e práticas – sendo elas: *Aplicativos informatizados para multimídia*, *Semiótica aplicada a multimeios*, *Teoria e formas da comunicação para multimídia*, *História da arte contemporânea* e *Linguagem, trabalho e tecnologia*.

Como resultado da aplicação desta metodologia de pesquisa propõe-se observar um conjunto de percepções sobre a forma como as relações arte e técnica se apresentam na formação profissional de técnico do curso relacionado.

4.1 Percurso da pesquisa empírica

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza, via formulários próprios, para que fosse possível iniciar a fase empírica qualitativa junto aos professores do curso técnico de Multimídia da Etec Jornalista Roberto Marinho. Após isso, foi iniciado o processo de convite aos professores do referido curso para a participação do grupo focal dada sua colaboração no projeto interdisciplinar ocorrido no 2º semestre de 2017 e aplicado na turma de 1º semestre do curso do período noturno. O convite foi feito pessoalmente aos professores que ministram disciplinas que colaboraram interdisciplinarmente no projeto de produção de uma revista digital. Foram convidados cinco professores, tendo confirmação final de quatro.

A realização da discussão no grupo focal privilegiou a participação de todos os envolvidos no processo de produção da revista digital, havendo boa sincronização de agendas e configurando um número condizente para a mostra pesquisada.

A discussão do grupo focal foi gravada em áudio e vídeo e integralmente transcrita (disponível no Apêndice A).

4.1.1 O cenário da pesquisa

O encontro foi realizado em 11 de dezembro de 2017 no prédio da Etec na capital, em uma sala de aula.

Desde seu surgimento em 2011, a Etec Jornalista Roberto Marinho oferta os cursos de nível técnico de Multimídia e Produção de Áudio e Vídeo nos períodos vespertino e noturno. São 40 vagas oferecidas semestralmente para cada um dos cursos, havendo alternância a cada dois anos devido à capacidade das salas. O perfil dos alunos formados nos cursos oferecidos pela Etec é proveniente de escolas públicas da capital, em sua maioria advindos da zona sul, e também da região metropolitana de São Paulo. O acesso a escola técnica é feito por muitos dos alunos, professores e funcionários por transporte público devido a sua localização estratégica dentro do centro comercial urbano da cidade, com terminal de ônibus e trólebus localizados a poucos metros e também de duas estações de trem.

A Etec Jornalista Roberto Marinho, enquanto unidade de ensino médio e técnico, está sob administração do Centro Paula Souza, autarquia do Governo do Estado, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, e seu compromisso social e político está na formação de técnicos para atuação no mercado audiovisual, midiático, redações de conteúdos para diferentes mídias, agências e estúdios, compondo o hall de cursos do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design.

Segundo o site dessa Etec⁵, a unidade prevê no seu projeto político-pedagógico com duração de quatro anos (2013-2017) projetos que objetivem o alcance de melhorias do processo de ensino-aprendizagem e atendimento das demandas do mercado, alinhando os interesses institucionais com o compromisso em formar mão de obra para atuação técnica. Dentre os projetos previstos está a produção de trabalhos interdisciplinares, que perpassem os conhecimentos específicos de cada componente curricular do curso, como uma forma de promover a sinergia entre os conteúdos, saindo de suas posições *estanques* que *transbordem* na forma de um produto ou serviço de alcunha social e política por meio da participação interdisciplinar.

⁵ Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/escolas/metropolitana-de-sao-paulo/sao-paulo/etec-jornalista-roberto-marinho.asp>. Acessado em 12 de dezembro de 2017.

O curso técnico de Multimídia oferecido pela unidade tem duração de três semestres, contabilizando 1.500 horas de curso, com componentes curriculares e espaço físico que atendem a configuração mínima exigida pelo CNCT. Os docentes contratados por meio de concurso público apresentam formação alinhada com as áreas de comunicação e design, foco dos conteúdos previstos para a formação. Ainda segundo a publicação *Perfil dos cursos 2017 – Etec Fatec, Mercado de Trabalho*, organizado e publicado pela instituição, o técnico em Multimídia:

Desenvolve comunicação visual em meios eletrônicos, organiza e prepara arquivos digitais que podem compor layout para sistemas de comunicação de diferentes finalidades. Aplica técnicas de tratamento de imagens estáticas e em movimento que complementam estruturas de navegação em mídias digitais. Executa atualização de sites, portais e páginas da web. Elabora textos técnicos de acordo com os fundamentos e com a terminologia da área profissional (CENTRO PAULA SOUZA, 2017, p. 44).

A partir dessa descrição e considerando os objetivos listados no projeto político-pedagógico da escola técnica, surge o projeto interdisciplinar. A interdisciplinaridade aqui referenciada é entendida, de acordo com Fazenda (1994), como uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca.

O projeto interdisciplinar do 1º semestre do curso técnico de Multimídia, ocorrido no segundo semestre de 2017, foi de produção de uma revista digital sob orientação dos professores, aproveitando os conhecimentos específicos de cada componente curricular para esse fim

4.1.2 O grupo de professores

O grupo focal se caracterizou como misto em função das áreas de formação, configurando, igualmente, professores formados na área de comunicação e design, sendo dois deles portadores do título de mestre – correspondendo a uma parcela de 50% do grupo e a outra parcela com formação *lato-sensu* (especialista). Para essa pesquisa, o grupo formado por quatro professores serão identificados pelas letras A, B, C e D, assim seguindo suas formações acadêmicas: A) Mestre em Comunicação e Semiótica, B) Especialista em Design e Humanidades, C) Mestre em Comunicação e Semiótica e D) Especialista em Design e Humanidades. Todos os professores ministram aulas no curso técnico de Multimídia e

colaboram no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares que compõem o projeto político-pedagógico da escola. Outros aspectos que pudessem diferenciá-los não foram usados como critério, como a idade, gênero, camada social, etc. Ademais, o resultado desta metodologia de pesquisa deve ser trabalhado como um levantamento das percepções desses participantes sobre o objeto analisado e não exige necessariamente a identificação ou autoria das falas.

No segundo semestre de 2017, sob orientação da coordenação do curso técnico de Multimídia, em consonância com o corpo docente, foi decidido que o trabalho interdisciplinar do 1º semestre do curso fosse uma revista digital que apresentasse no seu conteúdo as manifestações culturais e artísticas de uma época. Tal projeto foi escolhido por esse suporte (revista) conter na sua concepção e na produção todos os conhecimentos abordados nas disciplinas (componentes curriculares), como a operação de *softwares* de diagramação e tratamento de imagens, conteúdos do componente de *Aplicativos Informatizados para Multimídia*, aplicação conceitual e estética dos signos imagéticos, previstos em *Semiótica aplicada a multimeios e Teoria e Formas da Comunicação para Multimídia*, referenciais históricos, culturais em *História da arte contemporânea*, e ainda a capacidade de produzir a redação dos conteúdos dessa revista digital a partir da seleção dos elementos culturais de uma época – nesse caso, a década de 1950 – sendo orientado pelo componente curricular de *Linguagem, Trabalho e Tecnologia*.

O resultado desta análise privilegiou o conjunto das percepções dos professores participantes sobre as perspectivas artísticas e técnicas, e não houve adoção de roteiro de perguntas. Essa opção pela discussão em grupo focal preza pela soma de manifestações de perspectivas diferentes, pela discussão ampliada que um grupo não homogêneo tem potencial de realizar e, com isso, procurar sua própria dinâmica e desenvolvimento. Com esse espaço aberto para discussão, ocupei a posição de moderador, exercendo o controle da pauta de discussão, introduzindo questões, orientando no aprofundamento de tópicos selecionados.

4.1.3 A revista digital

Para a discussão, foi selecionada para análise a revista digital identificada como *Hertz*, título dado pela equipe de alunos que desenvolveu a revista sobre música da década de 1950, por fazer referência a unidade de frequência de ondas sonoras.

A revista é composta por 19 páginas, contendo elementos estruturais que a identificam no gênero revista, como uma arte de capa com estilo diferente da sua parte interna, uma carta

ao leitor, um sumário interativo que direciona o leitor diretamente para página da matéria, além de conteúdos interativos multimídia como: sons (trilhas musicais), vídeos (entrevistas, clipes) e imagens que receberam tratamento para leitura em preto e branco, gerando destaque maior para os elementos gráficos de apoio, servindo de forma complementar.

A definição do conteúdo a partir da seleção da década é feita exclusivamente pelos alunos que participam do projeto interdisciplinar, sendo condição fundamental para sua conclusão do semestre. Recorte histórico, redação textual dos conteúdos, definição dos itens interativos, editoração dos elementos gráficos e de apoio, ilustração, vetorização, estudo e análise são atividades relacionadas a sua produção. As competências apresentadas são avaliadas conforme a sua relação com o conteúdo do componente curricular e a sua contribuição dentro da interdisciplinaridade.

A realização do projeto interdisciplinar tem duração de um semestre letivo, e entre seu planejamento, pesquisa, produção e publicação mediante uma banca formada por professores do curso técnico, compõe aproximadamente 60 dias.

A revista digital *Hertz* foi produzida por seis alunos do 1º semestre e todos assumiram funções múltiplas dentro do projeto, tendo ao término sua aprovação e menção honrosa.

4.1.4 Manifestações acerca da revista digital *Hertz*

Na primeira etapa da reunião com os professores foi feita apresentação da pesquisa, das condições para realização da discussão no grupo focal. Na segunda etapa foi realizada a coleta dos dados dos quatro professores participantes para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, da Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza e como última etapa dessa fase inicial, foi proposta a leitura da revista digital *Hertz*.

Como já enfatizado, desde o primeiro momento, essa discussão busca as percepções sobre as perspectivas artísticas e técnicas dos professores participantes a partir de uma análise conjunta do produto (revista digital *Hertz*). Além disso, pretende-se, ao término, realizar uma descrição do percurso da pesquisa empírica e as considerações do que foi mapeado da transcrição da discussão gravada em áudio e vídeo. Em seguida, serão tecidas as relações observando a superação da visão dicotômica, em que a arte, a partir de suas significações e da forma como se apresenta, ocuparia o papel preponderante no ato inventivo, e a técnica se subordinaria apenas ao discurso para fins utilitários. Dessa forma, pretendeu-se levantar uma problemática e uma possibilidade de abordagem que pode aparecer nas discussões que

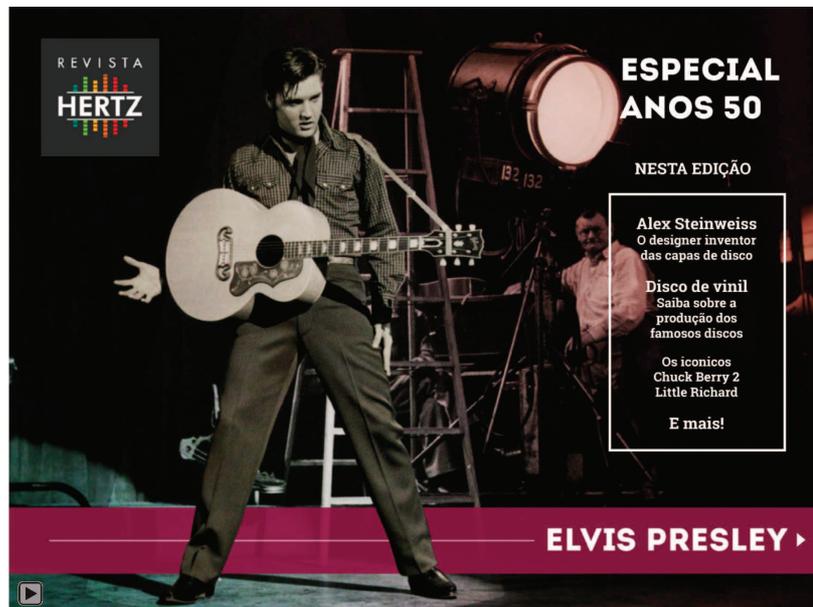
atravessam o eixo- mais precisamente na produção da revista digital, buscando entender especificamente como isso se manifesta em seus contextos socioculturais dentro do curso selecionado.

Na Figura 5 é possível observar a capa da revista apresentada na configuração paisagem, que traz uma imagem fotográfica em preto e branco do cantor Elvis Presley tratada em *Photoshop* e traz em letras proporcionais na cor branca criando contraste com o fundo. Mostra as chamadas do conteúdo interno da revista digital *Hertz*, levantando a observação de um dos professores:

Esse lugar na arte da capa eu coloco como sendo sensível ao olhar da expressão manifestada de uma forma sintetizada em formas, cores, e ao mesmo tempo a questão da técnica também tem papel importante porque ela está limitada àquilo que o *software* oferecia podendo comprometer a solução criativa, oferecendo risco para criatividade (PROFESSOR A).

Nesta fala é possível localizar um ponto central da pesquisa e que fez parte da apresentação inicial da discussão, sendo identificada pelo Professor A imediatamente ao mostrar em uma tela a imagem da capa, qual seja, os limites estéticos e técnicos que transparecem no objeto observado.

Figura 5 – Capa da revista *Hertz*



Fonte: Acervo Etec JRM (2017)

A escolha de uma imagem que sintetizasse a cultura musical da época foi mantida em preto e branco evocando uma escolha estética feita pela equipe.

A capa foi considerada pelos professores como sendo um elemento de fundamental importância para o projeto da revista digital por conter, em seus elementos, a síntese do seu conteúdo e não promovendo uma competição entre si, tendo as chamadas e os elementos gráficos de apoio – como a borda colorida em uma composição harmônica.

Ao projetar na tela a segunda página da revista digital (Editorial) que dá acesso aos conteúdos da revista, identificam-se ícones, textos e imagens que indicam a localização dos conteúdos. Na barra inferior é possível acessar um tutorial de acesso. Essa interatividade foi comentada pelos professores:

Aqui está a confluência do que procuramos entender nessa análise [ao fazer referência a página Editorial na Figura 6]. No editorial há um menu com ícones criados pelos alunos, que funciona como um guia de orientação de tudo que está localizado dentro da revista (PROFESSOR C,).

É usabilidade, tem que entender como é que funciona para aplicar ao projeto (PROFESSOR B).

Na verdade, quando se observa cada ícone é possível reconhecer seu significado, ao interagir [ícones de navegação constantes na Figura 6] o que preciso necessariamente pensar? (PROFESSOR C)

Toda interface tem que ser pensada considerando o nível de interação com usuário, isso pode exigir dele um tempo de aprendizado, nesse exemplo, a equipe quis adiantar um pouco esse tempo de aprendizado, explicando (PROFESSOR B)

É curioso observar de início por esse diálogo a relação estabelecida entre interação, funcionalidade, tempo e aprendizagem na composição da página, inerentes à discussão estética e técnica, ao mesmo tempo.

Figura 6 – Editorial da Revista *Hertz*



Fonte: Acervo Etec JRM (2017)

Neste momento, os professores B e C fizeram uma consideração acerca do menu interativo inicial no qual a equipe criou ícones de identificação para acesso ao conteúdo de música, vídeo e links externos da revista digital. A interatividade dentro da revista foi estruturada na disciplina considerada técnica: *Aplicativos Informatizados para Multimídia*. Em busca de diferenciar a revista digital das publicações impressas, o recurso de interatividade torna o seu conteúdo convidativo à exploração de outras mídias que ora serve como complementar ao texto e outrora corresponde ao todo conteúdo da matéria.

Assim complementa o Professor D, “O que a gente poderia considerar é a facilidade de compreender o que eles estão apresentando, é a fluência de objetividade; ele tem que pensar na participação do usuário né?” (PROFESSOR D).

Ao longo da discussão, os professores participantes fazem citação a outras soluções criativas encontradas em exemplos de revistas produzidas naquele semestre e no anterior no curso. O quesito interatividade divide o grupo no que concerne à solução estética dar conta daquilo que tecnicamente o *software* limitaria resolver.

Essa aparente confusão entre o quesito técnico considerado como limitado e a solução criativa sem limites, rememora uma referência usada anteriormente nessa pesquisa na obra do autor Flusser (2002) ao se referir as imagens técnicas. Sendo as imagens das páginas da revista digital consideradas técnicas por terem sido construídas por aparelhos, o autor contribui com seu pensamento ao definir assim sobre um possível caminho de confluência desses dois meios,

(...) o propósito das imagens técnicas era reintroduzir as imagens na vida cotidiana, tornar imagináveis os textos herméticos, e tornar visível a magia subliminar que se escondia nos textos baratos. Ou seja, as imagens técnicas deviam constituir denominador comum entre conhecimento científico, experiência artística e vivência política de todos os dias. (FLUSSER, 2002, p. 18)

Ainda sobre a observação do menu de navegação da Figura 6, o Professor B, acrescenta assim sob a fala de um dos professores,

Para mim é difícil separar as duas coisas (ao se referir a arte e técnica), porque o Design junta a arte com a técnica o tempo todo. E na revista digital, a equipe está trabalhando muito nisso, é concebida esteticamente o tempo todo, sempre buscando o melhor recurso para ser apresentado. Assim, arte e técnica aparece como algo fixo, não dá pra separar uma coisa da outra, então uma coisa ele liga, para fazer esse objeto mudar (PROFESSOR B).

Ao acessar a primeira matéria da revista digital *Hertz* (Figura 7), um dos professores passa a observar o que distingue o princípio estético-artístico localizado no objeto analisado daquilo que tecnicamente não poderia ser solucionado imageticamente.

Figura 7 – Primeira matéria da Revista *Hertz*



Fonte: Acervo Etec JRM (2017)

Em seguida, faz a seguinte observação em diálogo com outro professor participante:

Entre as produções realizadas nas escolas, é possível ter havido exemplos de revistas só com que pode ser entendido por técnica (PROFESSOR D).

Sim, e o resultado estético não é dos melhores (PROFESSOR B).

Parece “coisa” feita por programador, fica uma “coisa” bem dura de ser recebida (PROFESSOR D).

Ela pode parecer dura pela sua objetividade excessiva, e a arte não deixa tudo tão objetivo, ela te transpõe pra um lugar; Eu acho que quando é muito objetivo essa transposição não acontece (PROFESSOR B).

A experiência de orientação de grupos de pesquisa e participação no processo de pesquisa e criação das imagens que compõem a revista digital emergem nesse momento, em que o diálogo entre arte-técnica se manifesta de forma distinta. Ao citar que uma “*página criada por programador é dura*”, nela se localiza uma estética que a caracteriza, tornando um

objeto criado por desenvolvedores dotados de um repertório visual artístico maior uma página mais flexível – interpretação do autor – e menos objetiva. É possível identificar a visão dicotômica que a arte assume, carregada de sua subjetividade e todas as características que a discernem de outras áreas menos sensíveis. A arte, nessa posição, é responsável pelo o que o Professor B identificou como “transposição”, levando essa revista digital para um outro “lugar”.

Aqui ainda não seja possível identificar na discussão a compreensão da hipótese proposta nessa pesquisa de mostrar o lugar pouco privilegiado na educação profissional para identificar o eixo de convergência que a história insistiu distinguir entre a arte-técnica, ao diferenciar uma página da revista construída por programadores e outra construída por técnicos com sensibilidade estética, cria-se uma distinção pouco profícua para reconhecimento do objeto-estético, como é possível verificar na fala do Professor D.

Quando há estética nos a identificamos e dizemos que existe a objetividade da técnica, mas é mais uma questão verbal linguisticamente falando, certo? Se eu te falar “nossa parece ‘coisa’ de programador”, mas possui uma estética atrelada a isso, pode se dizer, que existe estética nesse exemplo. (PROFESSOR D)

O próprio professor percebe, de certa forma, a inconsistência na separação entre arte e técnica dessa forma. Ao dizer simplesmente “nossa parece ‘coisa’ de programador” já se está no registro de uma avaliação tecno-estética, não de uma divisão entre arte e técnica.

Em seguida, um dos professores se manifesta a partir da última consideração feita pelo PROFESSOR D,

Quando se trata de subjetividade, pode se aferir que o programador possui uma e aplica. Existe essa questão linguística que considero importante ressaltar aqui. É interessante observar essa palavra composta arte-técnica; Não dá pra aplicar nada sem uma técnica, e assim, me faz pensar que o ensino de história da arte é teórico, mas a história em si não é teórica. Na aula esse conteúdo é expositivo, um conteúdo reflexivo, em que não se pode explicar nenhuma técnica, assim como pode se falar de Da Vinci dando uma aula técnica, e falar da história do Da Vinci, sem dar conta de nada teórico na aula (PROFESSOR C).

A divisão das disciplinas por teóricas e práticas pode ser determinante ou pelo menos influenciadora dessa distinção identificada. A partir do exemplo dado pelo Professor C acima, essa distinção não existe na sua lógica didática, mas uma vez existente na organização

curricular, sua disciplina prática (técnica) tem que se diferir da teórica nos conteúdos. Ainda é possível aferir que essa reflexão sobre sua prática docente foi emanada a partir do tópico de discussão promovido nessa ocasião da amostra de pesquisa.

Ao propor a análise da segunda matéria (Figura 8) da revista digital *Hertz*, a discussão da observação anterior permaneceu e passou a permear todas as seguintes matérias, redundando entre os recursos de interatividade, soluções gráficas, tratamento de imagens, referências artísticas utilizadas, conteúdos multimídia que ilustram o texto elaborado pelos alunos na disciplina de texto, etc.

Figura 8 – Segunda matéria da revista *Hertz*

TUTTI FRUTTI

Little Richard começa sua carreira sobre a influência de cantores das igrejas negras americanas, os chamados gospel. Mas logo se torna um dos desbravadores do rock, misturando boogie-woogie, rhythm and blues, e cria um estilo único, um toque acelerado em seu piano, sua marca, inconfundível.

Passou por grandes conflitos internos, por conta de sua bissexualidade. Transformou esses conflitos em música: externou seus medos e fez com que as pessoas também pudessem pensar sobre o assunto. Mais um grande revolucionário dos anos 50, que é intitulado por alguns autores como o arquiteto do rock.

Little Richard - Tutti Frutti

Fonte: Acervo Etec JRM (2017)

Ainda assim, o Professor C volta a manifestar sua inquietação diante da observação da sequência de materiais da revista digital:

É uma divisão que a gente faz, meio de laboratório para práticas e sala de aula para teoria. Essa divisão de prática e teórica não é só aula teórica que você tem em história da arte. Quando é dada, por exemplo, aula de cinema, aborda-se a história do cinema, fala-se de Godard, mas tem explicação técnica, é colocada como uma característica do movimento no qual ele faz parte a técnica que foi aplicada, mas não está sendo dada uma aula de técnica, está sendo estudada a teoria e a técnica nesse exemplo. No ensino de design você já tomar como parte do que a arte está implícita pode não se manifestar de forma tão clara como é imaginado (PROFESSOR C).

Não é implícita dessa forma (...) ela é intencional, no sentido de que eu que estou aplicando a arte e uma técnica, entendeu? Ela sempre é intencional no design, sempre intencional na técnica, o design não precisa do projeto da intenção (PROFESSOR B)

Vou fazer uma provocação, dá pra ensinar design sem arte? (PROFESSOR C).

Não (PROFESSOR D).

Este foi o momento da discussão no grupo focal em que houve maior afastamento dos elementos constitutivos da composição da revista digital para dar lugar à reflexão da prática docente, o reflexo da divisão curricular determinando a percepção de como os conteúdos estão organizados.

O momento de aglutinação de ideias caminha na finalização da observação de uma das matérias (Figura 9) da revista digital *Hertz*, o Professor B diz:

Isso me faz pensar que no ensino prático, por exemplo, de um *software* que é técnico e faz parte do design, é possível ensinar apenas como esse *software* funciona correto? Para isso, não é necessário que o aluno tenha visto nada de arte em teoria. A partir daí é possível identificar em qualquer projeto de um produto, o que ele possui de técnica e o que ele possui de arte (PROFESSOR B).

De forma resumida, o Professor B faz sua síntese a partir dos depoimentos em conjunto buscando o sentido de convergência que a revista digital enquanto objeto-estético possui. Partindo de um exemplo de ausência de conhecimento teórico, ainda visto como responsável pela carga de repertório imagético que o aluno deve possuir ou de um pressuposto para o desenvolvimento da prática, neste exemplo está embutido o sentido da arte se manifestar por meio da prática, se “revelando” quase que espontaneamente enquanto se constrói tecnicamente.

Figura 9 – Matéria da revista *Hertz*

Fonte: Acervo Etec JRM (2017)

Ainda buscando um exemplo que possa aglutinar as manifestações que surgiram a partir dessa observação, o Professor D diz:

Talvez pelo o que o Professor C trouxe agora, eu penso que a revista poderia ser sobre arte dentro desse foco debatido se houver interdisciplinaridade, porque tem o professor da teoria e tem o professor que ensina mais a prática. Portanto, há teoria e a prática, e assim é possível chegar num produto final de arte com a interdisciplinaridade. (PROFESSOR D).

Sabe se que é arte quando passou pelo conhecimento de história da arte, e na técnica o aluno consegue transformar isso (PROFESSOR B).

Foi a primeira vez que a palavra interdisciplinaridade surgiu na discussão. E foi usada com sentido de convergência dos conhecimentos em prol de um produto final, no caso analisado refere-se a revista digital produzida pelos alunos. Ao pensar no termo interdisciplinaridade, não estão explícitas as fronteiras da teoria e da prática, manifestações da arte e da técnica no âmbito educacional. Buscando abarcar as dimensões de diferentes universos, a revista digital é fruto de um projeto interdisciplinar, em que cada disciplina

compartilha de um conhecimento, seja teórico ou prático, para construção de uma síntese técnica e estética.

Nessa discussão, muitas vezes a arte foi traduzida sob a ótica da subjetivação como expressão da sensibilidade do artista. Uma arte meramente contemplativa, longe do alcance das mãos, e fruidora do pensar reflexivo e inspirador. Outra vezes, como numa polarização do sentido carregado pela palavra arte, essa era entendida como uma aplicação, como conhecimento sistemático para fim utilitário, como uma ferramenta que carrega um potencial de transformação de algo abstrato em matéria,

É então, mas ali estão dando exemplos de subjetividade [Figura 10]. Há subjetivação nesses processos, que aparece claro ao usar a metáfora da orquestra, ou quando um diretor de arte num projeto comanda todo o processo..., então qual que é a subjetivação presente ali? (PROFESSOR C).

O processo de criação é tão importante pra gente né? O repertório trazido pelo aluno e colocado no projeto é fundamental. Então esse processo todo mundo vai passar, não tem como deixar de considerar tudo o que ele já passou na vida, se ele é um cara que trabalhou com venda de carro de repente ele vai trazer alguma coisa da estética do carro para seus trabalhos (PROFESSOR B).

É o recorte, porque ele pega nesse exemplo o que se considera mais expressivo, dentro do conhecimento e da experiência vivida por ele (PROFESSOR A).

Conforme algumas páginas da revista digital *Hertz* eram analisadas sem uma ordem cronológica, o Professor A se manifestou:

Eu achei fantástico, a capa dessa matéria [Figura 10]; Essa capa é uma colagem, que por sua vez é uma técnica artística, e isso foi levado pela equipe para obra. Grandes artistas trabalharam com colagem, como Picasso por exemplo, e esse trabalho ficou demais! (PROFESSOR A).

Sim, é quando o aluno que tem familiaridade com essa linguagem busca isso e aplica. Eu acho que nós estamos usando a palavra arte em cima daquele pedestal, que já quebrou (PROFESSOR A).

Exatamente, isso ultrapassa os conteúdos de aula. Essa capa tem apropriações de linguagem (PROFESSOR C).

Figura 10 – Capa da matéria sobre a Bossa Nova



Fonte: Acervo Etec JRM (2017).

A estética usada pela equipe para composição da imagem para capa da matéria (Figura 10) fundia técnicas expressivas manuais, claramente influenciadas e identificadas pelo Professor A como sendo uma referência ao artista Pablo Picasso pelo uso de técnicas mistas de papel recortado das nuvens, como uma colagem, para uma imagem técnica de arte digital estilizada. Embora esteja em suporte novo, a técnica da colagem data na história da arte a partir do cubismo, no início do século XIX. Com o cubismo, os elementos da colagem passaram a dividir lugar com as demais técnicas expressivas nas composições, gerando uma nova estética que caracterizou o movimento e vai influenciar as vanguardas seguintes como por exemplo o surrealismo. Essa fusão de linguagens, aponta uma apropriação criativa de destaque no projeto gráfico da revista digital, pois é notável que essas referências artísticas são advindas das aulas de história da arte e sua exploração estética editada com softwares de tratamento de imagens e editoração eletrônica alinhadas ao discurso estético da equipe que elaborou a arte. Ainda resgatando Simondon, se pode pensar que “a estética não é a única sensação do consumidor da obra de arte. É também o feixe sensorial do próprio artista: um certo contato com a matéria enquanto trabalhada” (SIMONDON, 1998, p.257). Nesse sentido,

no exemplo da capa da matéria (Figura 10), houve uma concordância dos professores participantes da forma como a arte e técnica se manifestam conjuntamente.

Os encaminhamentos do grupo focal se encerram organicamente com o término da observação da revista digital, e algumas considerações quase que obrigatoriamente como conclusões surgem dos professores participantes. Ressaltam o interesse de maior confluência dessas ideias nas suas práticas diárias, concordando que o termo interdisciplinaridade é uma forma de dar conta da diversidade dos conhecimentos organizados de forma teórico-prática.

Uma conclusão seria que o ensino não cabe nas disciplinas e que se somar todas as partes de todas as disciplinas, o projeto interdisciplinar [revista digital] ganha outra direção (PROFESSOR C).

As definições para os termos arte e técnica isoladamente não tiveram consonância, assim como da arte-técnica (com hífen) a partir da leitura e observação conjunta da revista digital. Assim como Simondon disse: “nenhum objeto deixa indiferente a necessidade estética. Talvez não seja verdade que todo objeto estético tenha um valor técnico, mas todo objeto técnico tem, sob certo aspecto, um teor estético” (SIMONDON, 1998, p. 258).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na EPT, mais precisamente ao analisar o plano de curso e os currículos do eixo de Produção Cultural e Design, a questão da arte-técnica pode se manifestar teoricamente como somente arte, como percebido nas disciplinas voltadas para trato histórico como *história da arte contemporânea* do curso de Multimídia, ou na *história do audiovisual*, *história da arte I* e *história da arte II*, do curso de Produção de Áudio e Vídeo, entre outros. Mas, ao estudar os documentos que regem a oferta desses cursos na rede Centro Paula Souza, costuma-se identificar semelhanças nesse sentido, colaborando para uma ideia de que arte é apenas teoria, enquanto por sua vez, a técnica aparece dividida com as aulas práticas, colaborando para essa distinção entre teoria e prática empobrecendo a discussão e provocando a divisão do curso, e consequentemente desse pensamento.

A matriz curricular do plano de curso está dividida por colunas de aulas práticas e aulas teóricas, influenciando numa leitura de que as aulas práticas devam acontecer nos ambientes como laboratório, estúdios, ateliês, enquanto as aulas teóricas deveriam acontecer em sala de aula. Essa divisão também resulta na divisão dos professores da teoria e da prática.

Durante o processo deste estudo, se buscava uma investigação acerca de uma teoria que questionasse essa divisão entre teoria e prática, representada por arte e técnica nos cursos desse eixo, tentando mostrar a imbricação imanente entre arte-técnica, a partir de alguns pensadores, dentre eles primordialmente Gilbert Simondon, que chega mesmo a propor o conceito de tecno-estética. Sua obra colabora oferecendo a perspectiva do modo de existência dos objetos técnicos, que visa apresentar essa condição equilibrada para o desenvolvimento humano como um resultado harmonioso de co-presença entre as duas instâncias.

As contribuições filosóficas estudadas trazem a reflexão – quase como um alerta na teoria de Mumford, resumida no primeiro capítulo - para o risco da humanidade historicamente valorizar o tecnicismo a ponto de superar as qualidades do homem e atribuí-las à máquina, ou ainda fazer do conhecimento técnico algo superior ao estado de arte, ao lugar do humanismo da subjetivação e da personalidade humana.

Por sua vez, a obra de Simondon enfatiza a valorização do estatuto do objeto técnico na cultura, reiterando que toda a produção técnica – nominada por ele de objeto técnico - nada mais é do que a técnica aplicada para um fim, a criação de novos objetos, que são sociotécnicos por definição, por conter as dimensões sociais e técnicas inseparáveis. O que interessa Simondon é observar o que existe no entremeio desse processo de criação e inserção

desses objetos no corpo social, ou seja, nos seus modos de existência dentro de uma cultura. E assim como há objetos técnicos, também existem objetos estéticos, sendo que nos primeiros existe incorporada uma dimensão estética e nos últimos outra técnica, portanto, indissociáveis. O estudo dessa junção resulta em considerá-los melhormente, segundo Simondon, como objetos tecno-estéticos, não como soma de dois componentes simplesmente, mas no entendimento da potencialidade contida no hífen dessa relação entre ambos. Se trata, nesse sentido, de uma reflexão filosófica alinhada aos dias atuais, mas sem privilegiar um humanismo contraposto, ou prevalente, às máquinas, mas sim na confluência entre humanos e objetos técnicos, em sua coexistência potencial, sem concorrências inócuas.

É esse entremeio que se procurou observar nessa investigação, o que existe de arte-técnica na prática da educação profissional tecnológica, como ela se manifesta, o que é característico dessa relação entre humanos e objetos técnicos em áreas que formam profissionais para trabalhar com produções artístico-culturais, muitas vezes, traduzidas em objetos tecno-estéticos, em que tal relação considera-se como imanente.

Foi a fim de ampliar esse debate, que se propôs a um grupo composto por professores de disciplinas práticas e teóricas, a pensarem quanto de prática tem na sua aula teórica e o quanto de teoria existe na sua aula prática, e ainda relacionar com os seguintes questionamentos: é possível dar uma aula prática na sala de aula que é considerada como teórica? Como fazer sem reduzir as habilidades conceituais que incentivam o pensar ou o fazer?

São caminhos investigativos que também foram propostos para o encaminhamento do olhar desses professores participantes da pesquisa empírica realizada, pensar enquanto orientavam ou dedicavam os conteúdos para feitura de um projeto interdisciplinar nas suas próprias disciplinas. Provocações para apontar momentos, situações, discussões dentro e fora da disciplina e que podem terem sido emanados durante o processo.

A escolha e aplicação do método de discussão em grupo focal buscou privilegiar o poder da fala e da contribuição desses que são agentes fundamentais no processo de construção da ideia desse um projeto interdisciplinar junto aos alunos. Ter esses professores da educação profissional tecnológica confluindo suas ideias diante de um produto gerado, o da revista digital de título *Hertz*, foi importante para a legitimar o que esse trabalho se propôs desde a análise dos conceitos fundantes da investigação acerca da arte-técnica. A discussão em grupo focal, recomendada nas situações em que se tem pouco tempo para coleta de dados e informações, permitiu uma extração qualitativa da experiência dos docentes no trabalho com os alunos. O método se mostrou interessante para o propósito da pesquisa, pois com outros

recursos, como o uso de questionários individuais, o que seria emanado estaria centrado mais nas considerações pessoais dos professores participantes dessa discussão, suas percepções e manifestações, do que na construção conjunta sobre o que havia sido feito em grupo, inclusive com os alunos, em suas disciplinas ou fruto das orientações dadas em situações determinadas no semestre letivo. Após a discussão, captada em vídeo e áudio, foi realizada a transcrição e tecido as análises, comparações e resultados, cotejando com a fundamentação teórico-epistemológica adotada.

A observação conjunta da revista digital se iniciou após uma breve introdução dessa trajetória reflexiva, apontando onde e como identificar nos documentos que regulam a oferta do curso, aquilo que era passível dessas interpretações sobre arte-técnica e como poderiam existir no fazer docente.

Os recursos de interatividade da revista digital *Hertz* foram pensados para *dialogar* com o texto e seu conteúdo. Foram atribuídas às imagens e a todo material interativo, o poder de significação proveniente das pesquisas realizadas no decorrer do semestre, fato considerado por todos os professores durante a observação.

Na discussão em grupo, manifestações como “(...) o Design na verdade junta a arte com a técnica o tempo todo” (PROFESSOR B), surgiu na contramão de outro conceito, “A gente já viu revista só com técnica” (PROFESSOR D,) considerando que inexistia uma estética concebida por um programador.

Os depoimentos dos professores apontam arranjos possíveis, mas divergem quando as concepções sobre arte vêm à tona. A mediação das questões sai da circunscrição administrável, ganhando o corpo que essa dicotomia tem no âmbito educacional, gerando um dos fatores limitadores no qual a pesquisa poderia sofrer se as escolhas dos participantes para essa análise redundassem sobre conceitos tradicionais. A fim de valorizar o antagonismo, por considerar esse produtor de possibilidades e liberdades, o grupo focal foi encerrado privilegiando a via da interrogação, da forma como ela se inscreve no campo discursivo que a arte-técnica tem na educação.

Ao propor essa discussão na forma de dissertação, sempre permaneceu uma expectativa sobre desdobramentos futuros para análise, principalmente no campo da educação, mais especificamente da educação profissional técnica e tecnológica, por ser propositor de reflexões e gerador de mudanças. A produção dos alunos oriundos dos cursos da EPT, em específico pelos cursos do eixo analisado, correm risco de continuar fazendo parte dessa dicotomia existente por não privilegiar no fazer técnico a observação considerada

fundamental apresentada, essa relação arte-técnica em seu contexto sociocultural de atuação profissional.

Com isso, espera-se que esse trabalho venha colaborar para o debate a fim de reduzir a fronteira existente, evidenciando a dissociação ainda existente entre arte e técnica, e assim possa abrir espaços promissores de pesquisas, auxiliando numa visão mais ampliada desse tipo de formação, técnica e tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Júlia F.; MORAES, C. S. Vidigal (Orgs.). **Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens (álbum fotográfico)**. CEETEPS: São Paulo, 2002.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Zouk, 2014.

BRANDÃO, A. J. de Souza. **Techné: entre arte e a técnica**. Revista Litteris Filosofia. Julho, 2010, n. 5. ISSN 1983 7429.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 19 set. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Setec. **Consolidação das Sugestões Recebidas em Consulta Pública para a Proposta de Eixos Tecnológicos**. Brasília, 2006a (documento não publicado).

_____. Ministério da Educação. Setec. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://catalogo.mec.gov.br/anexos/catalogo_completo.pdf>. Acesso em 12 out.2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer nº 11 e 12 de julho de 2008. **Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio**. Brasília, 2008a.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – 1ª Edição**. 2008b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36451>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3 de 9 de julho de 2009**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/2012**. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº. 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2012a.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos** – 2ª Edição. Brasília, 2012b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36451>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Ministério da Cultura. **Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações, 2011-2014**. Brasília, 2012c.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 01/2014**. Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos** – 3ª Edição. Brasília, 2014b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36451>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Setec. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://catalogo.mec.gov.br/anexos/catalogo_completo.pdf>. Acesso: em 2 nov. 2017.

BROTI, Marcelo P. **O ensino superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: sujeitos, experiência e currículo (1969 – 1976)**. Max Limonad. 2014.

CAIRES; Vanessa G.; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Educação Profissional Brasileira da Colônia ao PNE 2014-2014**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016. 2014 p.

CENTRO PAULA SOUZA. **Perfil e histórico**. São Paulo. 2017. Disponível em: <www.cps.sp.gov.br/perfil-e-historico>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. Estado **abre mais de 9 mil vagas de Ensino Técnico**. 2009. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/Principal/2009/mai_26a.html>. Acesso em: 19 dez. 2017.

_____. Sobre a demanda. 2018. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acessado em 28 de abril de 2018.

_____. Etec JRM. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/etec/escolas/metropolitana-de-sao-paulo/sao-paulo/etec-jornalista-roberto-marinho.asp>. Acessado em 12 de dezembro de 2017.

COSTA, Flavia. In. **Artefacto 6 – Pensamientos sobre la técnica**. *El arte del siglo XX – la literatura y la técnica*. Buenos Aires, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2.ed. – São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ jun./ jul./ ago, 2000, p. 89-107.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEMAI, Fernanda Mello. **Livro das competências profissionais: a síntese dos 90 cursos técnicos e das 115 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza**. N.2. São Paulo: Centro Paula Souza, 2009.FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas/SP, Papirus Editora, 1994.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, v.1, 1961.

FLUSSER, Vilen. **A filosofia da caixa preta – ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Relume Dumará, 2002.

FREIRE, Emerson; BATISTA, S.S.S (Orgs.). **Discussões sobre Sociedade, Tecnologia e Cultura: O cinema na sala de aula**. In: Educação Profissional e Tecnológica: Perspectivas e experiências. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.GONZAGA, Aprígio de Almeida. Relatório dos trabalhos da escola profissional masculina da capital - ano 1920 – 1921.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010; (p. 271-284).

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MACHADO, Lucília R. Souza. **Organização na educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos**. In. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan/jun.2010.

_____. O profissional tecnólogo e sua formação. In: BUENO, M. S. Simões; ALVES, Giovanni (Org.). **Trabalho, Educação e Formação Profissional: perspectivas do capitalismo global**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MACHADO, Lucília R, Souza. VELTEN, Maria Janete. **Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica**. Revista Educação e Sociedade, v. 34, n. 125, p. 1113-1133. Out. Dez. 2013.Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2017.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTOYAMA, Shozo. **Educação Técnica e Tecnológica em questão. 25 anos do CEETEPS: História vivida**. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

MUMFORD, Lewis. **Arte e técnica**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

OLIVEIRA, Antônio Cardoso; CÓSSIO, Maria de Fátima. **O atual cenário da educação profissional no Brasil**. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCARE 2013. PR, p. 1577-1590. Set. /2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8126_4720.pdf>. Acesso em: 2 set. 2017.

OLIVEIRA, S. Teresa de. **Uma colmeia gigantesca: Escola Profissional Feminina de São Paulo – 1910/1920/1930.** (Dissertação) Mestrado. PUC – SP, 1992.

RAMOS, Ivone Marchi Lainetti. **O trabalho de conclusão de curso no ensino técnico: um olhar sobre o processo de implementação.** 153 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia, Gestão, Desenvolvimento e Formação). Ceeteps. São Paulo, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil: (1930/1973).** 36. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAMPIERI, R. Hernandez. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: Editora Penso; 5ª edição, 2013.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Educação desculturalizada.** Palestra proferida no Colóquio Internacional CULTURA SÉCULO XXI – Cooperação Internacional, Sociedade Civil, Educação e Cultura, realizado em associação com o Fórum Cultural Mundial em 28 e 29 de junho de 2004 no Instituto Goethe São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/cteme/txt/educacao.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SCACHETTI, Rodolfo Eduardo; SIGRIST, Vanina Carrara. **Artes visuais, ciências e tecnologias: uma triangulação possível?** In: Educação Profissional e Tecnológica: Perspectivas e experiências/Sueli Soares dos Santos Batista; Emerson Freire (Orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

SILVA, Paulo Eduardo. **As raízes artísticas da Etec José Rocha Mendes: práticas pedagógicas e suas permanências.** In: Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico da Educação Profissional / Maria Lucia Mendes de Carvalho (organizadora). São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

SIMONDON, Gilbert. **El modo de existencia de los objetos técnicos – 1ª ed. –** Buenos Aires: PrometeoLibros, 2007.

_____. **Sobre la técnica: 1953-1983 / Gilbert Simondon – 1º ed. –** Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Cactus, 2017.

SIMONDON, G.. Sobre a tecno-estética: Carta a Derrida. In: Tecnociência e Cultura – ensaios sobre o tempo presente. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

ZUCCHI, Bianca B. Historiografia do Ensino Profissional no Brasil e as iniciativas ligadas à Racionalização dos Métodos de Ensino. **Caderno de resumos & Anais do 5º Seminário Nacional de História da Historiografia: biografia & história intelectual.** Camila A. B. Oliveira; Helena M.M, Virginia A.C.Buarque (orgs.). Ouro Preto: EdUFOP, 2011. (ISBN: 978-85-288-0275-7).

APÊNDICE A

ENTREVISTADOR: Agradeço inicialmente a participação de todos os professores que colaboram nesse momento da pesquisa, uma vez que suas contribuições pontuaram diferentes etapas da produção do projeto interdisciplinar, tendo agora uma avaliação do processo à luz das referências bibliográficas que servem de fundamentação teórica para minha dissertação. Nela, busco investigar as relações entre arte e a técnica na educação profissional tecnológica, mais precisamente no curso técnico de Multimídia dessa Etec com a participação de vocês que são agentes dessa situação dialógica entre o fazer, refletir o fazer, criar...

PROFESSOR A: E tem essas duas coisas, a gente tá entre o fazer, talvez o fazer e o pensar, né ou refletir conceituar.

ENTREVISTADOR: Correto, porque essa manifestação aqui é estética.

PROFESSOR C: Esse lugar na arte da capa eu coloco como sendo sensível ao olhar da expressão manifestada de uma forma sintetizada em formas, cores, e ao mesmo tempo a questão da técnica também tem papel importante porque ele está limitado à aquilo que o software oferecia podendo comprometer a solução criativa oferecendo risco para criatividade. Aqui está a confluência disso. Editorial, esse menu de orientação, antes eu queria que checasse se esses ícones estão funcionando, isso aqui é só um guia de orientação de tudo que está localizado dentro da revista

PROFESSOR B: É, usabilidade, e se entender como é que funciona.

PROFESSOR A: Na verdade assim, cada ícone, qual o significado de cada ícone, se eu vejo isto o que e tenho que pensar?

PROFESSOR B: Porque toda interface eu tenho que pensar, tem que ter um tempo de aprendizado, a equipe quis adiantar um pouco esse tempo de aprendizado, explicando

(som da revista)

ENTREVISTADOR: São sete matérias, um comercial, né, uma propaganda como publicidade, os agradecimentos, é, matérias são sete, (som da revista) a capa da matéria, texto, imagens, creditadas (som da revista).

PROFESSOR D: O que a gente poderia considerar é a facilidade de compreender o que eles estão apresentando, é a fluência de objetividade; ele tem que pensar na participação do usuário né?

PROFESSOR B: É que é difícil pra mim de separar uma coisa da outra (ao se referir a arte e técnica), porque o Design na verdade junta a arte com a técnica o tempo todo. E eles estão trabalhando muito nisso, você pensa a estética o tempo todo, o tempo todo você tá concebendo o conceito para ser apresentado. Então ele é fixado, não dá pra separar uma coisa da outra, então uma coisa ele liga, para fazer esse objeto mudar...

PROFESSOR A: É que é um resgate à uma época determinada.

PROFESSOR B: O vintage é isso, o retro é o resgate, ele trás para a linguagem nova, então eles ligaram algo que era a estética, algo pensado como a estética da época, ou pesquisaram e tudo mais e trazem para a linguagem digital hoje, não pensando nessa época, como é que seria essa interatividade. Essa adaptação é concebida com conceitos, não tem como eu falar que só a partir da técnica eu consegui fazer isso, ele teve que ser pensado como é que vai ser dialogado, trazendo alguma referência bibliográfica uma referência de designers que juntam as coisas o tempo todo.

PROFESSOR D: A gente já viu revista só com técnica.

PROFESSOR B: Já e você viu no que dá, né?

PROFESSOR D: Fica parecendo coisa de programador.

PROFESSOR B: Pois é.

PROFESSOR D: Fica uma coisa bem dura.

PROFESSOR B: Ela é, exatamente, dura, acho que a palavra é dura, porque ela é objetiva demais, e a arte não deixa tudo tão objetivo, ela te transpõe pra um lugar; Eu acho que quando é muito objetivo não transpõe

PROFESSOR A: Mas eu acho que há uma possibilidade o que a gente pede dos alunos tem muito a ver com o suporte né, um suporte muito diferente do impresso, o impresso não um número de páginas já determinadas, e ai você tem a publicidade, você tem valores, cada parte da revista tem um valor então, tá que tá muito voltada para a publicidade que é o que vai manter essa revista, é um meio de publicidade que consegue alavancar ai para se manter.

Eu acho que esse suporte, quando a gente passa pra cá, ele quebra isso. Não que obvio não tenha a ideia de patrocínio, então tem uma liberdade que não é assim no que parte vai no mais, é um todo né, é tudo o que você faz das páginas, e elas são trabalhadas de forma totalmente livres, e tem alunos que ainda mantêm a cara de uma revista impressa do que de uma revista digital que ela pode ter uma direção totalmente diferente.

PROFESSOR B: Que eu acho que é a liberdade do digital né? A relação com impresso vai até *creative commons* com a democratização do conteúdo um custo muito baixo você consegue levar isso a lugares que com o impresso no caso do nível é da parte financeira que você teria ter um suporte uma ajuda, e aqui com o link você já entrega, com um link eu já consigo comunicar no Amazonas, lá no meio do Amazonas, alguém que tenha internet ou o 4G, que seja 3G, o celular consegue entender, ou entender ou pelo menos acessar esse conteúdo e eu acho que ai tem tempo também.

Que falam né que a revolução vai ser tecnológica, não só da tecnologia ele fala da (-21:38--) da técnica com a arte para o entendimento de alguma coisa nova e sempre constrói algo novo né, ele sempre.

PROFESSOR D: Existe a estética e a gente identifica ela e diz que é mais objetiva e técnica, mas é mais uma questão verbal que técnica, linguisticamente falando, certo? Se eu te falar “nossa parece coisa de programador” só que isso tem uma estética atrelada a isso, quer dizer, é uma estética! Tem estética!

PROFESSOR B: É quase um bloco de notas, um HTML.

PROFESSOR D: Parece o negocio do NSA.

ENTREVISTADOR: (-- 23:47--) Sensibilidade existe uma subjetivação nesse exemplo onde a técnica (--23:53--)

PROFESSOR C: Está falando da subjetividade de um programador, qual que é a subjetividade do programador? Eu queria voltar pra parte linguística que acho importante da apresentação por me chamar a atenção. Gosto de você defender essa coisa, esse lugar chamado arte-técnica; Não dá pra aplicar nada sem uma técnica, e assim, ensino de história da arte é teórico, não é exatamente teórico, porque a história em si não é teórica, entendeu? É expositivo, um conteúdo reflexivo, que você não pode explicar nenhuma técnica, eu posso falar de Da Vinci dando uma aula técnica, mas eu posso falar da história do Da Vinci, sei lá, comprando cadáver, e eu não passei por nada teórico na aula.

É uma divisão que a gente faz, meio de laboratório e em sala de aula. Essa divisão de prática e teórica não é só aula teórica que você tem em história da arte. Quando você vai dar, por exemplo, aula de cinema, você vai dar história do cinema, fala-se de Godard, mas tem explicação técnica, você coloca como característica, uma característica ela querer movimento, a técnica que foi aplicada por aquele movimento, mas você não está dando uma aula de técnica, estamos estudando teoria e técnica na fala aqui. Eu acho que a ideia é que o campo é perigoso, no ensino de design você já tomar como parte do que a arte está implícita, nos demais conteúdos não está tão claro assim.

PROFESSOR B: Não é implícita, não é implícita assim (...) ela é intencional, ela é intencional no sentido de eu que estou aplicando a arte e uma estética pegando elas e aplicando como uma técnica, entendeu? Ela é intencional sempre intencional no design, sempre intencional no técnico, sem querer a arte pode ser como um site apenas, o design não precisa do projeto da intenção ali

PROFESSOR C: Vou fazer uma provocação, da pra ensinar design sem arte?

PROFESSOR D: Não.

PROFESSOR B: Não.

(--27:47--)

PROFESSOR C: indissociavelmente.

PROFESSOR B: Então vamos fazer um paralelo da pra ensinar cinema sem arte?

PROFESSOR C: Sim.

PROFESSOR D: Claro que não. Se eu estou gravando.. pintura fotografia e cinema.

PROFESSOR C: Então, mas aié. Então toda a fotografia é arte. Toda imagem da máquina, é arte. É um conceito (---) qualquer imagem feita automaticamente é arte.

PROFESSOR D: A gente não tá falando do que é ou não é arte. Estamos falando se eu consigo explicar (----)

PROFESSOR C: Eu sei de movimento cinético, de imagem e movimento. É arte, quando o IML inventa o cinema é científico, é um objeto científico, quando um (--) faz uma aposta que os cavalos (--) não tinha nenhuma intenção artística, hoje é pôster, hoje é (---) Não é uma prioridade

PROFESSOR B: Então vamos retomar, se eu fosse ensinar, por exemplo, o software que é uma técnica e faz parte do design, eu posso ensinar como é que funciona o software, apenas, certo? Sem ter visto nada de arte, aí eu consigo associar, numa ação, numa revista, numa publicidade, alguma coisa que a gente defina como um objeto de design?

PROFESSOR C: Eu acho que a gente tem que pensar em processos artísticos que não vão dar em nada, que eu tirei uma foto sua, fiz uma foto, uma imagem na máquina, ali, coloquei filtro, tratei em níveis, sei lá e deu uma imagem de Instagram que está lá ou uma imagem da revista que passou por talvez processos artísticos mas não tem nada de arte.

PROFESSOR D: Então, mas aí você vai postar no Instagram e aí você pensa no público, você pensa no conceito do Instagram.

(----)

PROFESSOR A: É que eu acho que o conceito de arte da forma que você está colocando

talvez ela Não dialogue com a forma que está sendo colocada. Porque quando você tá falando do eixo, o eixo é Produção Cultural e Design.

PROFESSOR C: O que já é esquisito porque é como se o design estivesse fora da produção cultural.

PROFESSOR A: É, e mais isso, não é que ela esteja. (---)

PROFESSOR C: O que eu quero dizer é que o nome não ajuda, o eixo não ajuda, a divisão de aula teórica e aula prática não ajuda, a ideia de discutir ensino de arte e design não ajuda, a ideia de revista não é boa.

PROFESSOR B: Mas aí eu preciso voltar atrás né na linguística, (-31:03-) pra tentar definir.

PROFESSOR C: Eu estou produzindo uma revista, né. Ela é um objeto. Como é que existe uma revista de arte, não, como é que se eu estou fazendo uma revista, vou exagerar, mas se a revista nunca foi um objeto de arte, nunca teve uma revista pendurada num museu.

PROFESSOR A: Tem..

PROFESSOR C: Tá, eu exagerei só pra, pode até ter, mas, sei lá, não tem arte. Aí você fala assim, aonde é o campo da revista? Seria o jornalístico, aí eu fui procurar, pensando que eu já desconfiava disso. Pela lei de imprensa, para ser uma revista tem que ter um jornalista responsável por MDB, né, para que aquela informação colocada ali seja uma informação factual com relevância jornalística, e aí porque revista? E aí, eu demorei pra falar pra ver que assim, a ideia desse produto, desse trabalho é ser puramente pedagógico e didático e interno, isso aí não deveria sair para o público.

Não deveria, porque não tem um responsável jornalístico, algumas vezes vocês apontaram, uma coisa do direito de imagem o direito de música, por que você está reproduzindo Elvis (--32:35--) Não tem problema nenhum, então assim, como uma ferramenta de processo de avaliação e final é interessante, mas me parece datado por ser revista, data porque revista teoricamente né, morreu. As únicas revistas que penduram, são as de processos internos de avião, tem um negócio totalmente propagandístico né, revista da AVON, essas revistas aéreas tem um objetivo claro, assim, que é distribuída de graça né, vocês não vão (---) tem um

objetivo de linkar.

PROFESSOR B: E tem aquelas acadêmicas, e outras coisas

ENTREVISTADOR: A problematização do suporte não é a questão, mas a gente observa o que que é arte esse suporte que é a revista, possui.

PROFESSOR D: Talvez pelo o que o Professor C trouxe agora, eu penso que aí poderia ser uma revista de arte dentro desse foco se tiver interdisciplinaridade, porque tem o professor da teoria e tem o professor que ensina mais a prática. Tem a teoria e a prática, e aí a gente conseguiria chegar num produto final de arte com a interdisciplinaridade.

PROFESSOR B: Ele sabe que é arte quando passou pelo conhecimento de história da arte, e na técnica consegue transformar isso.

ENTREVISTADOR: Eu acho que vocês podem fazer um debate e aproveitar o que ele falou de passar, porque eu acho que isso vai, isso se parece com o que a PROFESSOR D tinha levantado antes; Porque o risco que se corre, estamos falando de um campo minado, tudo é um risco de processo né?

A arte e o conhecimento são considerados como pressupostos. E uma vez que o currículo tá distinto, tá distinguindo teoria de prática, você espera que na aplicação da técnica, ele apresenta o que de arte ele carrega, culturalmente para aplicar. E se transformar (--) por sua vez enquanto ele tá na teoria não se espera o pressuposto técnico pra relacionar um o que seria ou o que se manifesta como sendo a arte então a gente tá falando de pressupostos porque eu to com uns exemplos de revistas que são revistas de estética de programador a gente reconhece como sendo de programador então pera ai, então é um pressuposto para a aplicação técnica, você ter arte e a arte ter uma sensibilização para que na técnica.

PROFESSOR B: Eu acho que para nós como sendo um ponto de partida para outros lugares talvez só do que acontece aqui nessa Etec talvez não e com certeza não, aqui a gente coloca o ponto de partida essa arte tem que estar embutida, ela tem que está lá constando ela tem que trazer um pouquinho.

PROFESSOR C: Assim vocês estão falando de arte concepção e estética.

PROFESSOR B: Nesse momento também tem outras partes que são artísticas.

PROFESSOR C: Que a arte dentro soa esquisito tem que ter arte dentro da revistas (--)

PROFESSOR A: Na verdade tem um campo dentro da revista que se chama arte e quem faz a arte da revista, você tem um termo dentro e você pode trazer dentro.

PROFESSOR B: O que é definição de arte, em relação ao design, o diretor de arte ele vai pegar o que, ele é o maestro e ele vai redigir, o fotógrafo, o designer, o editor, ele faz a peça funcionar, né que da sintonia. A revista é o que da o resultado do diretor de arte então ele vai procurar o produto sem estética, que vai trazer um monte, se for falar como publicidade um conceito estético de arte, alguma coisa que relacione como acontece no cinema né que o diretor de arte tem que estudar o ambiente, para fazer um filme da década de setenta e tem que trazer tudo aquilo que não tem naquela área, naquela cena que eu não posso usar, e isso é mais ou menos o que que ele faz aqui, só que aqui estamos falando do retro. Então além disso tudo, tem o estudo de como vai passar isso na tecnologia.

PROFESSOR C: Mas, diretor de arte, esse termo no cinema não é necessariamente um artista que tem, a arte como direção de arte é uma técnica que geralmente o cara é cenógrafo, arquiteto, ai é aquele técnico que você usou (--) sim sabe o que eu acho é que só fugindo um pouquinho, e fazer uma referência interessante. Fazer um paralelo e junção que dentro da revista, com as produções do livro de artista e distinguir os processos que se dão aqui que se dão no livro de artista, que ali você fez uma subjetividade no livro de artista né, o que é, o que é da pessoa, só retomar uma coisa que passou lá no início. É o Simondon usou (--) eu acho que isso é um pouco complicado, usar subjetivação.

ENTREVISTADOR: Inclusive o exemplo que o (--) acabou de usar são palavras dele, ele compara por exemplo orquestra né, é um exemplo que ele usa para exemplificar como se da esse processo, né. Você espera uma profissão no ensino técnico, ou seja, a relação a harmonia entre todos esses processos e a junção e isso se perde por uma via que é estética.

PROFESSOR B: porque tem, você tem, o que é artístico somente, um ilustrador, por exemplo, todas elas nossas tem um ilustrador (---38:39--) vou voltar para a palavra designer e

artista, como começa o processo é o cara que reproduz, (---) então o livro do artista é um.

PROFESSOR C: É então, mas ali estão dando exemplos de subjetividade. Ali tem a subjetividade, tem subjetivação tem esses processos claros e tem essa metáfora da orquestra, do diretor de arte que comanda tudo, então qual que é a subjetivação presente ali, mandou o processo de onde a subjetividade está...

PROFESSOR D: Por que também não tem o método.

PROFESSOR B: Mas também uma interpretação do texto pode ser subjetivo. A interpretação do texto pode ser subjetiva. Eu posso está falando de um texto de economia e a minha ilustração é abstrata, isso é uma subjetivação.

PROFESSOR C: Eu não to usando a subjetivação sendo uma coisa objetivo, eu to usando como você criar e passar pelo sujeito e ter impressão da sua do sujeito ali ,da sua individualização, não é, eu não to usando a oposição de objetividade, a é abstrato não, eu to falando que ali terminou o processo e então quando eu falo nessa perspectiva de subjetividade. É o que passa pelo sujeito e ali tem a minha intenção seria um objeto de arte, entendeu? Porque ali tem a subjetividade.

PROFESSOR B: O processo de criação é tão importante pra gente né? É uma hora que uma coisa que é arte (que pode ser abstrata) e eu coloco num processo que eu posso replicar depois todo mundo constrói esse processo. Então esse processo todo mundo vai passar, eu não tenho como limar tudo o que ele já passou na vida dele, se ele é um cara que trabalhou com venda de carro de repente ele vai trazer alguma coisa da estética do carro para aquilo.

É o recorte, porque ele pega ali o que acha mais expressivo, dentro do conhecimento dele é o que é mais expressivo.

PROFESSOR A: Com certeza, até a questão temática a ser vista, por mais que isso seja do ano, a década desculpa, o que vai se tratar, a temática da revista é totalmente livre, e ela tem a ver com a escolha do aluno, você tivesse que falar de música, porque todo mundo gosta de música, mas porque essa subjetividade a gente não ia terminar, não, você vai falar sobre música, você vai falar sobre fotografia, você sobre economia, porque essa é a arte, talvez seja mais subjetiva, a escolha do tema dentro das décadas, a gente determina a década, teve aluno

que já falou sobre futebol, porque gostava muito, não é assim, nenhum momento foi determinado nada, e ditadura.(---) um tema mais político, e a revista ficou extremamente política então a subjetividade ela começa pelo tema e ai eu acho que as escolha e o entendimento com é que eu uno isso com aquilo, isso muito dado em sala de aula, (--)

PROFESSOR C: É o recorte.

PROFESSOR A: É, é o recorte porque ele pega ali o que ele acha mais expressivo, dentro do conhecimento dele é o que é mais expressivo.

PROFESSOR B: Ele consegue abarcar tudo, a gente não quer, a gente não quer que ele abarque tudo, porque ai vira uma revista de uma época que já existiu. Na verdade ele vai pegar um fato, ele vai transformar esse fato numa linguagem atual e trazer a relevância pra um conjunto jovem, hoje. A grande relevância dessa revista é de trabalhar com uma coisa , quando eu falei de aula prender a atenção do aluno eu acho que é algo que o nosso curso tem bastante que é ela falou, a aula não é entretenimento, mas eu posso trazer esse entretenimento e aproveitar ele para que ele a a partir dele ele aprenda e revista é um entretenimento, eu acho que ai eu usei uma outra entrada pra ele aprender, ela não é entretenimento como fim, é um entretenimento (---) A aula não é entretenimento , a aula não tem que ficar prendendo a atenção mas eu posso pegar um objeto de entretenimento, de atenção, e eu consigo fazer um foco.

Hoje um grande problema do aluno é atrair foco, para aquilo que está sendo estudado.

PROFESSOR A: Eu achei fantástico, a capa dessa (Figura 11); A capa dessa por exemplo, é isso, é uma colagem, a colagem é uma técnica artística, que você leva pra obra. Vários grandes artistas trabalharam com colagem, Picasso, ficou demais, é uma colagem!

PROFESSOR B: E é objetivo.

PROFESSOR A: Sim, e um aluno que talvez tenha uma familiaridade com isso foi em busca disso, eu acho que nós estamos usando a palavra arte em cima daquele pedestal, que já quebrou.

PROFESSOR C: Não tô falando de aula não, eu tô falando que isso aí tem apropriações de

linguagem.

PROFESSOR A: Artísticas.

PROFESSOR C: Sim, e eu não estou usando, eu estou dizendo que a utilização da proposta do trabalho, o que que tem de arte na revista, o único problema que eu estou achando aqui é isso, essa ideia não tem nada de aula.

PROFESSOR A: É isso, vocês estão usando arte, o que que tem de arte ai, tem, a gente pode mudar a arte para um processo artístico e agente ta dentro do texto.

PROFESSOR C: Mas ai, o diálogo com a pesquisa eu acho que é por ai, lutar pelo pela palavra que vai ser usada, isso aqui é uma escola de arte, ótimo, a gente não tinha uma sala de arte até seis meses atrás, entendeu? Você ta falando do que tem aqui. Você ta falando de um processo de colagem, concordo, é uma colagem digital, ai você vai falar: Pô, o cara tem um aprendizado, provavelmente não foi daqui, foi de fora, até porque é o primeiro semestre, quantas aulas de colagem tem?

PROFESSOR A: Não sei, eu dei uma.

PROFESSOR C: Então, a pesquisa está dentro disso, a pesquisa dele tá dentro disso aqui, sabe, somos uma escola de arte, eu gostaria de entender como, mas eu não acho que somos, não somos.

PROFESSOR A: Mas a gente trás um pouco do processo da arte.

PROFESSOR C: De processos artísticos, de linguagem e um recorte contemporâneo e aí revista digital, e não sei o que que olha bem assim por cima do processo datado, eu não sei se você chama esse aluno e fala com ele e ele vai saber protocolar isso lá, entende? Não estou como arte pedestal eu tô achando que hoje em dia é batalhar, eu vejo hoje em dia, a potência do seu trabalho é você escolher essas palavras,. Esses lugares de poder, né, no ensino de design de arte é falar assim olha, isso não vai existir, essa visão não vai.

PROFESSOR B: E é ai que o processo de multimídia se fortalece nessas horas.

PROFESSOR A: Multimídia talvez seja a palavra mais complexa do conhecimento (---)

PROFESSOR C: Por que que o curso vira, audiovisual, cinema, produção de áudio e vídeo separado, entendeu? Eu acho que lutar por..., eu vou chutar longe, briga do MBR é não deixar usar gênero nas leis, é uma briga de termo, não pode usar gênero.

PROFESSOR B: É a precisão da palavra.

PROFESSOR C: Eu não sei se é precisão, mas é assim, eu acho que temos que lutar pela palavra que significa o sentido que significa o virtual, que não se pode deixar perder numa pós-modernidade que tudo é virtual e tudo é digital.

ENTREVISTADOR: Esse momento da pesquisa busca evidenciar como é que isso se manifesta no ensino, por isso estamos olhando para a revista, o tratamento do campo semântico, de outra hora da linguística, foi dado o tratamento sem aprofundamento, afinal a pesquisa (--49:20-) Matéria.

Então o sentido de, eu encontrei por exemplo na teoria do Machado(--), como é simpatizante.

PROFESSOR A: É, eu conheço aquilo que foi possível conhecer.

ENTREVISTADOR: O arte e mídia que é a publicação mais conhecida, me ajudou a conhecer esse lugar da arte e técnica, nele na obra dele, “A arte e mídia”

PROFESSOR A: É um dos primeiro né.

PROFESSOR C: É, arte com vídeo. Mas quem hoje é mídia artista, sabe não precisa de mídia e arte, sabe. Isso morreu e ficou num lugar.

PROFESSOR B: Multimídia hoje a gente fala de suportes.

PROFESSOR C: Mas não tem suporte, o cara cortando a tela porque não tinha água, né, em sessenta quando começa o rap, as performances, sei lá, o cara corta o quadro para falar “ não tem mais mídia, não tem mais suporte” eu queria voltar só um pouquinho na hora que eu falei

que potência estava nesse sistema, que você falou assim, como se dão esses processos, e aí uma curiosidade minha que não participo de perto.

Por exemplo, você falou que o maestro aí é o diretor de arte. Como é que o primeiro semestre, isso é uma coisa que tem muito em áudio e vídeo que eu acho que é uma coisa que não tem que ter, que é as coisas dos cargos, da hierarquia, da verticalização, como é que se elege um aluno pra ser um diretor de arte?

PROFESSOR A: É um diálogo entre eles.

PROFESSOR B: Numa revista tradicional aconteceria isso, acaba no final e eles foram se acomodando em determinadas funções, que não são colocadas antes justamente para eles passarem por todas as partes e todos escrevem texto, todos mexem no Photoshop, todos fazem tratamento de imagem, todos vão criar talvez, suas ilustrações. Eles vão fuçar um pouquinho dessa estética e funções junto, e chega uma hora que eles se adaptam e chega uma hora que eles falam “eu gostei de fazer isso aqui, aqui eu me dei bem” então isso vai no final; Não foi tutelado, a gente vai na verdade provocando eles para que eles criem para que eles mergulhem nisso, a gente tenta não tutelar eles, eu acho que quando você já coloca no começo, você tira todas as outras opções, determinando a função de cada um. (---)

PROFESSOR A: Em TCC eu acho as vezes complicado determinar funções, gerente de projeto.

PROFESSOR C: Eu também acho horrível, eu acho que não deveria isso, eu acho que não deveria ter.

PROFESSOR B: Eu acho que dá pra mudar.

PROFESSOR D: Mas pode observar o que passou, só tem certeza que deveria depois de ter passado.

PROFESSOR A: Quando você determina uma função, que é uma função mais organizadora, mas não quer dizer que ele esteja acima.

PROFESSOR B: Ele cobra o cronograma né, é o chato do cronograma, tem que ter um, que

vá puxando a cobrança.

PROFESSOR D: E aí entra outra coisa, tem professor que tem quarenta alunos e ele precisa de alguém pra ajudar, que aí não é só a questão pedagógica.

PROFESSOR A: Naturalmente, muitos grupos funcionam dessa forma. (----)

PROFESSOR C: Mas o professor olhar e não deixar isso acontecer, por exemplo em áudio e vídeo, no nosso TCC, alguém que fale assim “eu sou editor e não vou pro set de gravação” Ou “meu trabalho acabou no set porque eu sou fotógrafo” mas espera aí, e esse processo todo? Você sai daqui com uma qualificação.

PROFESSOR B: Em produção de áudio e vídeo, teve uma aula que eu fui dar uma aula de *software*, ensinar uma técnica, e dois foram lá e disseram “eu não faço porque eu sou diretor” e “eu não faço isso porque eu não sou câmera” Então eu disse que você tem que adaptar o seu currículo.

PROFESSOR B: Aí tive que adaptar o discurso talvez você não consiga esse emprego 12 eu falei ele ficou pensando nisso aí eu falei que tal você pensar um seguinte você quer câmera como é que é a câmera desse *software* porque tem câmera que ele resolveu fazer no Exercício para o diretor eu falei como é que você vai organizar o conteúdo que está aqui para saber que o projeto é bom aí ele pensou justamente em como seria esse final eu acho que do Cação é esse embate hoje tem que pensar com professor ele é um curador ele vai trazer um conteúdo já recolhido e falar olha vamos pesquisar nesse meio aqui O que você tem para essa disciplina que vai ajudar você faz isso você fechou a gente não traz muito HQ um ou outro. Então isso pareceu tão claro na sua fala de falar assim a gente tutela foi isso a gente tutela.

PROFESSOR A: Na verdade a gente tutela que Fulano é diretor de arte

ENTREVISTADOR: Existe uma autonomia e uma liberdade de criação e essa manifestação é muito orgânica fazer talvez que essa manifestação do recorte da colagem numa aula só para isso mas a ideia pode ter surgido não necessariamente durante essa aula.

PROFESSOR A: Então, TFCM (sigla da disciplina) mescla muito mais essa ideia, técnica

para eles só teoria.

PROFESSOR D: Então dentro do currículo é só teórico.

PROFESSOR B: Eu não sigo só a técnica eu não consigo só teórica.

PROFESSOR C: Eu só queria deixar um pouco assim da minha hipótese direto porque fica todo picado por exemplo tudo vai se voltar para o que você está falando que escolheu não fazer no processo fechando subjetivo assim todo mundo tem que saber todos os processos Teoricamente sim mas eu duvido que todo mundo saiba fechar a revista digital todos têm que aprender e saber ou não isso o editor seleciona pela sua subjetividade um caminho no curso. agora eu vou levar lá para o curso de multimídia tem animação e você vai formar 40 animadores no curso? Não. Até onde o cara tem que ir .

PROFESSOR B: Então tem dois processos um você é responsável pelo quê o professor.

PROFESSOR C: O conhecimento.

PROFESSOR B: Você fomenta o que o aprendizado?

PROFESSOR C: Acho que é o pensamento mesmo, processos que podem levar ao aprendizado.

PROFESSOR B: Então ele é responsável pelo processo dele, aprende na escola, aprende em casa, só que eles vão em um determinado momento eles vão seguir um ponto que para eles têm atração. Chega um determinado momento, acho que no terceiro semestre, que tem isso eles gostam de fazer determinada função: um gosta de editar outro gosta de animar outros de fazer as imagens o outro de fazer o site e cada um eles vão se adaptando e vamos ficar no ponto que e vamos ficar no ponto que onde para eles ficaram mais e vamos ficar num ponto que onde para eles, eles ficaram mais ou gostaram mais eu acho que pra gente tem que aprender desde o começo a trazer todo o processo ele não vai passar por todos os processos você pode ter certeza e uma percepção. Clara se ele passar por todos os processos aí ele vai se encaixar em uma comunidade ele vai ser sempre um aluno que empacou porque ele não foi atrás de todo o processo de criatividade.

PROFESSOR C: Eu concordo com isso mas eu acho que isso não é previsto no currículo isso não é previsto isso é uma prática ou outra o aluno tem que escolher uma função entre diversas funções diversos processos necessários para descobrir em outro tempo.

ENTREVISTADOR: Então o entendimento sobre isso não é privilegiado ele é privilegiado na forma curricular isso fica dependente das pessoas. mas no momento de discussão numa reunião pedagógica ou tomando café eu penso que esse momento eu poderia ter essa conclusão essa afinidade E aí aconteceria informalmente então o currículo não privilegia.

PROFESSOR D: Tanto é que tem professor que saiu do projeto porque a gente não tem essa afinidade discussão e o entendimento.

PROFESSOR A: Eu também acho isso muito complicado quando você tem um interdisciplinar Porque isso tem um interdisciplinar e é algo maior que agrega nos outros componentes e não dá para todo mundo fazer tudo e talvez isso seja o grande erro o que é um curso técnico. Talvez o curso técnico seja assim talvez vai fazer essa carta e você vai lá e reproduz a carta e todo mundo vai sair com o mesmo conhecimento essa talvez seja a grande questão Eu acho que o curso técnico é isso essa eu acho que é mais próximo disso que a gente oferece ele não dá possibilidade para que todos os alunos tenham o mesmo e saio daqui com mesmo conhecimento.

PROFESSOR B: Mas você acha você sabe que o que acontece que todo o ensino acaba provocando as pessoas eu acho que é você ter essa autonomia e a gente consegue isso você tem assim se eu pegar um semestre metade dele é um ensino geral depois tem um ensino específico.

PROFESSOR C: Então mas isso são processos ocultos eu acho que tinha que ser exatamente isso eu acho que Isso é uma possibilidade a outra é de ser previsto é ser seletivo não vou fazer fotografia odeio fotografia não faz entendeu. essa revista por exemplo não teve vídeo mas toda revista que tem vídeo não tem como cara aprender em 6 meses os processos de vídeo não tem uma aula germinação não tem uma aula de captura de som entendeu a fotografia quer dizer qual é o vídeo que tá sendo privilegiado a isso a revista O que diferencia a revista que tá aí do vídeo que entendeu.

ENTREVISTADOR: Mas isso a gente entraria na discussão da linguagem ou do visual? A revista possui um vídeo deles.

PROFESSOR C: Às vezes é produzido por eles mas o que eu quero dizer é assim eu estava imaginando produzir e escolher passar por esse processo ou é criar algo assim todo mundo vai passar por todos os processos e ser avaliado igual ou deixar seletivo tá aqui entrega se quiser faz se você quiser.

PROFESSOR A: Ou eu vou fazer só fazer dição de vídeo.

PROFESSOR B: Mas aí eu disse membro as coisas do *software* só as coisas do Photoshop só as coisas do *Illustrator*.

ENTREVISTADOR: É muito orgânico e o projeto de multimídia talvez seja esse o diferencial, porque esse papéis são definidos e depois esse papel tem um exercício, eu sou diretor, eu sou o diagramador, eu sou o ilustrador, a gente tá de novo se distanciando o conceito de arte e técnica, de que ela é integrada e que ela coexiste, e você determina a forma que o currículo está organizado como a gente produz com a gente conduz como o ensino é conduzido na educação profissional Essa é segregado dessa forma como o ensino é conduzido na educação profissional é segregado dessa forma.

PROFESSOR D: Mas inicialmente não é subjetiva talvez era mais para objetivo para subjetivo.

ENTREVISTADOR: Parte do princípio de arte técnica uma palavra composta que está muito próxima do diálogo como design enxerga.

PROFESSOR B: Tem uma coisa que atrapalha nesse meio termo de fala em ensino técnico ele tem um discurso bom para entrar no mercado e o mercado não pode determinar o que a gente vai aprender aqui ele pode terminar uma demanda mas não determinar o que vai ser ensinado aqui, mas o mercado pé de trabalho em equipe e tem que saber trabalhar em equipe e trabalho em trabalhar em equipe eu não posso fazer todas as funções. Aí entra talvez um peso dessa aceitação de mercado de ensino técnico trabalho em equipe aí que eu acho que

começa o estresse de separar as pessoas pela função para ela sair daqui especialistas em alguma coisa.

PROFESSOR C: Eu pensei uma coisa aqui que talvez tem a ver com alguma coisa desse projeto porque assim nasce na disciplina fixa faz esse processo de aprender Quais são esses processos design essa coisa de Photoshop e o nível é uma dimensão além da sala e o nível uma dimensão te permite a esse processo de escolhas e de preferências então o líder é como se selecionar se um complemento das aulas práticas técnicas e os exercícios são entregues avaliados Talvez os líderes não deveriam ter uma avaliação.

PROFESSOR B: Muitas escolas de animação tá fazendo o seguinte que tem que ter e pensando nisso estava dando vendo os vídeos escola de inovação estão fazendo o que hoje o ensino empreendedor O que quer dizer inovador e trazer inovação isso tem muito a ver com nosso curso essa coisa de criar Startup e fazer algo novo no mercado certo eu acho que talvez tivesse essa esse conceito empreendedor. mas colocar como escola de inovação que que é uma provocação de criatividade você provocar as pessoas a pensarem criatividade caramba. pega um aluno do ensino médio que vem para cá que não tá acostumado com formato de sala onde a criatividade começa a ser provocada para ele aquilo é inovação se juntar com grupo para dar risada de algo aula de ilustração a gente vê muito isso se você coloca uma música na primeira aula de ilustração que é para fazer algo diferente eles dá uma travada eles se sentem assim tão provocados que demora um tempinho depois eles entram no ritmo e na dinâmica mas eu tô falando de fomentar essa criatividade o tempo todo e isso talvez seja a palavra empreendedor.

PROFESSOR C: Mas isso não é ser inovador.

PROFESSOR B: Mas a partir do momento que eu não uso um parafuso eu estou sendo inovador.

PROFESSOR C: fica usando essas palavras de mercado empregar essas palavras de mercado não é inovador.

PROFESSOR D: É isso aí não é inovação e tem toda uma discussão em cima disso do que é inovação.

PROFESSOR B: Transmídia, por exemplo, é usar todos os meios que a gente tem tudo não tem nada não vou lá mas a forma de usar é nova, repita aquela ideia eu desmembro histórias acesso aquela ideia de spin-off.

PROFESSOR C: Para ser transmídia mesmo nova mídia tem que entrar na ativa transmídia essa nova mídia tem que somar o que tá dentro do universo coisas que as antigas não tinham E aí depois disso de criar você tem que perguntar para que fazer isso entendeu para mim a mídia é só função de vender não tenha experiência do mercado.

PROFESSOR B: é mas eu posso falar isso com uma imersão do universo que para alguém seja importante eu tenho essa inversão de universos de vários lugares onde eu vou.

ENTREVISTADOR: Eu queria voltar para olhar para revista mesmo porque eu acredito que já seja suficiente para apresentar isso para o orientador vivermos juntos alguma coisa se for necessário e depois da transcrição feita verde que forma essa fundamentação teórica que eu tô usando eu apresentei para vocês dois pensamentos que aparecem ali estão convergentes e eles são convergentes o que na verdade o que eu estou usando um entremeio é o (---) ele que faz um elo entre o pensamento tecnicismo Inter perante e o que de humanismo a máquina pode carregar como o pensamento como forma o Benjamin que está fazendo essa comparação. agora voltando para revista pensando mesmo na relação e na aplicação disso dentro do universo da aplicação profissional né Eu trouxe um trecho que usei muito do material do trabalho que o lugar do pensar o lugar do contrário ao fazer então a gente tem uma reestruturação curricular que é triádica as competências as habilidades e as bases tecnológicas a gente pode observar que os verbos habilidades está agregado ao fazer por sua vez competência dessa tríade é aqui consegue o pensamento então nós formamos mais do que pessoas ABC na manipulação de equipamentos a operação de equipamentos e aplicação de técnica. então nós formamos mais do que pessoas a b na manipulação de equipamentos a operação de equipamentos e aplicação de técnica

PROFESSOR C: A competência também fazer pensar. Porque ao analisar relacionar isso são verbos do fazer e não da competência.

ENTREVISTADOR: E a gente tá falando de riscos antes e a competência tá carregada de um risco e o termo de como ela é usada ela fica (---) do pragmatismo de uma aplicação racional

que onde há pensamento mas a sensibilidade e fica comprometida e a gente está no meio de produção cultural de designer onde se produz. do pragmatismo de uma aplicação racional que onde há pensamento mas a sensibilidade e fica comprometida e a gente está no meio de Produção Cultural e Design onde se produz.

PROFESSOR A: eu fico pensando aqui competência e habilidade nesse contexto de conhecimento ou dessas não dialoga eu sei que assim ao analisar a história tá e se eu analisar nada de interessante o que você faz o que te afeta entendeu você tem que ter competência para isso mas é muito difícil é muito receita óleo 2 ovos 1 kilo de não sei é muita receita eu acho que tá muito não tentar fazer em sala eu tentar fazer aqui em sala eu tentar fazer aqui.

PROFESSOR C: eu cheguei num lugar assim de entendimento interessante para mim do curso que o seguinte as disciplinas não contemplam o que te faz no projeto inter não tá mudando a disciplina, então quer dizer que o que a gente tá fazendo a gente tá de quando esse processo pedagógico orgânico fazendo o seguinte fazendo selecionar orgânico fazendo esse processo íntegro quer dizer a gente não tá fazendo processos ocultos, nem de currículo oculto.

PROFESSOR A: Acréscimos de subjetividade que isso se não todo mundo vai lá e destrói quadrado constrói um quadrado.

PROFESSOR C: Uma conclusão seria que o ensino não cabe nas disciplinas e que se somar todas as partes de todas as disciplinas, o projeto interdisciplinar (revista digital) ganha outra direção. Mas agora falando de estrutura se passa em o que você tem em sala de aula um espaço e o horário que você tem quer dizer pensar até com a gente como professor quanto a gente recebe a gente não recebe para fazer banca a gente não recebe para fazer banca a gente tá de quando o espaço na sala de aula o tempo e o horário em uma grade que está prestando atenção em outra coisa.

ENTREVISTADOR: De certa forma tem outra coisa você usou o termo adequar na verdade será que não está sendo criado as competências além das competências já previstas dentro dos compostos será que para rever essa revista digital a gente estava vendo esse resultado final e o que a gente tá vendo aqui será que essas competências estavam previstas nas suas disciplinas.

PROFESSOR C: Eu acho que tem muito a ver com que o PROFESSOR B falou aquela coisa do mercado exige por exemplo a competência de trabalhar em grupo de negociar com professor de saber se apresentar.

ENTREVISTADOR: Essas são atitudes e valores que aparecem no Capítulo 1 do plano de curso por exemplo né as relações de grupos e as coisas pessoais essas coisas são colocados como atitude no plano de curso. Sem querer fechar numa ideia só eu tenho que fazer articulação de conhecer com a fundamentação teórica mas olhando para o que a gente tem em comum exemplo da revista A gente tem essa como exemplo a mais se a gente pegar todas as outras como aquela que era de programador. O que está sendo apresentado como resultado final está previsto está dentro dos limites as competências as habilidades e as bases tecnológicas na sua disciplina elas aparecem nesse resultado final da revista ou a gente está aqui criando outras competências?

PROFESSOR C: Eu acho que isso vai muito além do que está previsto.

PROFESSOR B: Eu acho que isso vem de uma transformação externa né que tenha uma coisa externa que a própria escola o que acontece um TCC é sempre um mistério. É o cotidiano.

PROFESSOR C: Aquele aluno que foi fazer sobre vídeo e arte eu não sei o nome do aluno mas aí eu colocando o negócio ele precisava fazer uma entrevista a onde está a competência da entrevista aí ele não sabia falar no telefone para negociar com a pessoa para saber as coisas da pessoa então aonde está a competência de saber entrevistar não está previsto.

PROFESSOR A: Porque a priori não tinha na disciplina entrevista, lembra? isso era um outro de LTT (sigla da disciplina) desenvolver mas não tinha na revista eu tinha e não tem mais?

ENTREVISTADOR: Tinha.

PROFESSOR D: Precisa rever isso aí né esse conteúdo é difícil de rever.

PROFESSOR A: Mas a revista talvez não sei por mais que a revista seja interdisciplinar

sempre ocorre o que a PROFESSOR D falou alguns professores não têm o mesmo diálogo que vem uma vez por semana então não se encontram então a gente não tem uma troca. Então você não tem uma troca de todos os professores desde o início das aulas então não tem mesmo a gente não tem mesmo essa troca e sobre essa entrevista eu não sei eu acredito que eles tenha que minimamente.

PROFESSOR C: Para você ver o que que a gente tá fazendo interessante né porque o grupo focal você tem que levar para o conselho ético Será que o aluno que vai fazer uma entrevista que foi um problema porque não foi o ensino de que não teve acesso não teria que passar por um processo de um conselho de ética? Porque para a gente está aqui no grupo focal ele teria que passar por um conselho de ética para provar a metodologia que ele irá usar entendeu Eu acho assim que se esse trabalho exige uma entrevista talvez algumas perguntas o procedimento né ele deveria passar por uma orientação mas também por uma provação mas por uma provação.

PROFESSOR D: Mas a gente deveria ter feito isso tudo sem ele tá fazendo mestrado.

PROFESSOR A: Eu acho que dentro da disciplina isso deveria vir do professor que designa na aula dele que você vai ter que fazer uma entrevista isso é muito difícil a gente sabe a dificuldade que você tem para fazer uma entrevista a pesquisa que você tem que fazer como você deve abordar eu lembro de uma vez no ano passado que você tava aí você me perguntou aqueles alunos que estão lá embaixo não são seus alunos aí eu disse que não e eu acho que eles são da tarde e aí você disse o que eles estão fazendo ele estavam gravando uma entrevista. Eu acho que a grande dificuldade que a gente tem de alguns momentos queria levar muita coisa e o que a gente faz aqui.

PROFESSOR B: As disciplinas daqui não conta seria como a gente fizesse uma oficina de *storyboard*, a oficina veio para dar conta tem uma coisa muito interessante quem entra aqui tem uma ansiedade em informação muito grande.

PROFESSOR C: Então eu acho que o nome do curso deveria mudar em vez de ser multimídia poderia ser multilinguagens porque aqui você dá conta de várias linguagens sabe vídeo. entendeu a proposta não segue nem para mente o nome do curso.

PROFESSOR B: Mas multimídia tem um negócio para o jeito na divulgação da comunicação convergência. Talvez seja o nome, né.

ENTREVISTADOR: Eu estou usando o termo competência mas também não tem como usar essas palavras chaves que acabam também designado a pesquisa. A compreensão é a identidade de algo aquela margem daquilo que está previsto às vezes aparece de forma oculta (--01:21:00--) daquilo que você tem que ensinar e aquilo que é diferente do que foi determinado por quem. Nós não sabemos quem faz esse currículo mas vamos pensar naquilo que é a palavra chave que são trazidas como algo que tem que ser desenvolvido pelo aluno porque acredita-se que ele precisa desenvolver, ele precisa aplicar aqui também não tem que ter um filtro que da cultura? Não está vindo de um filtro dos Professores? Que é da sua formação?

PROFESSOR B: Sim

PROFESSOR A: Sim

PROFESSOR B: O repertório.

PROFESSOR A: É, o repertório.

PROFESSOR A: por exemplo a gente tem uns alunos um grupo específico que eles estão todos são muito envolvidos pode usar cultura mas com essa cultura hip hop que tá designada da música, da vestimenta, da forma de falar, e a expressão corporal isso é cultura estética e tudo mais e eles fizeram uma revista sobre hip hop. Eles produzem e trazem essa cultura para o processo de desenvolvimento deles.

PROFESSOR C: Deixa eu tentar relativizar o cara tenho e participa de um universo que dialogue com tudo da cultura.

ENTREVISTADOR: E ele se sente participante a partir do momento que ele dialoga. Ele é participante desse movimento ele é a prova da cultura.

PROFESSOR C: Eu gosto do termo da pessoa está inserida quando a pessoa está sendo

entendida naquele verso naquilo que dialoga com aquela cultura.

PROFESSOR C: O entendido é aquele que consegue se apegar entre os dois universos.

PROFESSOR A: E de certa forma tem uma cultura, eu não pertença a esse universo.

ENTREVISTADOR: Eu gostaria de agradecer a participação de todos nesse trabalho. Vou encerrar a captação para dar os encaminhamentos, muito obrigado.