

CONHECIMENTO ESTÉTICO-ARTÍSTICO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A UTILIDADE DO “INÚTIL”¹

Carlos Eduardo de Souza²
Sandra Soares Della Fonte³

Resumo

O artigo visa elucidar parte do retrocesso educacional representado pelo “Novo Ensino Médio” (Lei nº 13.415 de 2017) e, por meio de um debate teórico de inspiração marxista, defender o EMI, considerando o lugar do conhecimento estético-artístico nesse projeto. O conhecimento estético-artístico tensiona a formação humana com vistas a construção do sujeito omnilateral na medida em que pode atritar com as investidas conservadoras do empresariado tendo como alvo o último ciclo do Ensino Básico. Deste modo, afirma-se a utilidade do conhecimento tido como “inútil”

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Conhecimento estético-artístico; formação omnilateral

CONOCIMIENTOS ESTÉTICO-ARTÍSTICOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA INTEGRADA: LA UTILIDAD DE LO “INÚTIL”

Resumen

El artículo tiene como objetivo dilucidar parte del retroceso educativo que representa la “Nueva Educación Secundaria” (Ley nº 13.415 de 2017) y, a través de un debate teórico de inspiración marxista, defender la EMI, considerando el lugar del conocimiento estético-artístico en este proyecto. . El conocimiento estético-artístico tensiona la formación humana con vistas a la construcción del sujeto omnilateral en la medida en que puede entrar en conflicto con el embate conservador del empresariado que tiene como objeto el último ciclo de la Educación Básica. De esta manera se afirma la utilidad de conocimientos considerados “inútiles”.

Palabras clave: Escuela Secundaria Integrada; Conocimiento estético-artístico; entrenamiento omnilateral

AESTHETIC-ARTISTIC KNOWLEDGE IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: THE USEFULNESS OF THE “USELESS”

Abstract

The article aims to elucidate part of the educational setback represented by the “New Secondary Education” (Law nº 13,415 of 2017) and, through a theoretical debate of Marxist inspiration, defend the EMI, considering the place of aesthetic-artistic knowledge in this project. Aesthetic-artistic knowledge tensions human formation with a view to constructing the omnilateral subject to the extent that it can conflict with the conservative onslaught of the business community having as its object the last cycle of Basic Education. In this way, the usefulness of knowledge considered “useless” is affirmed.

Keywords: Integrated High School; Aesthetic-artistic knowledge; omnilateral

¹ Artigo recebido em 03/12/2023. Primeira Avaliação em 02/01/2024. Segunda Avaliação em 09/01/2024. Aprovado em 18/01/2024. Publicado em 22/02/2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v22i47.60713>.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Espírito Santo - Brasil, professor no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Minas Gerais - Brasil. Email: carlos.souza@ifmg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2521362709664047>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5125-1008>.

³ Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais - Brasil e em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina - Brasil professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), Espírito Santo - Brasil. Email: sdellafonte@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9396743098041438>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9514-7202>.

Introdução

Este artigo está sendo escrito no primeiro ano do terceiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva como presidente do Brasil, momento em que recrudescer a polêmica sobre a revogação ou não da Lei nº 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, que consolidou no país o chamado “Novo Ensino Médio”, produto do governo golpista de Michel Temer (SINGER, 2018). A expressão “contrarreforma do Ensino Médio” indica o traço regressivo dessa política em relação às conquistas alcançadas em reformas anteriores (FERREIRA, 2017).

Em sua proposta na forma ainda de Medida Provisória em 2016, o então Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho se valeu de vários “argumentos” para justificar a ação governamental, dentre eles:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. [...] [quanto ao baixo índice de avaliação do ensino médio] Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Os “argumentos” da contrarreforma do Ensino Médio no Brasil condensam a reação aos ares democráticos vividos durante os governos progressistas de Lula e Dilma. Relembremos, nesse período, o posicionamento de alguns intelectuais orgânicos da burguesia nacional. Tomemos o exemplo Gustavo Loschpe, economista e colunista do jornal Folha de São Paulo, entre 1996 e 2000, colaborador da Revista Veja desde 2006 e ganhador do Prêmio Jabuti de 2005 com o livro “A ignorância custa um mundo”.

Em 2010, ao considerar que os educadores progressistas, na educação, optam por um currículo escolar amplo para a escola pública que contemple o que os filhos dos ricos têm na escola particular, Loschpe (2010, p. 140) se reveste de “analista” da educação e declara:

Quando o governo aprova, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio, isso significa que uma escola que hoje já não consegue ensinar o básico tem de dividir sua atenção, seus recursos e sua grade horária entre mais matérias ainda, diluindo ainda mais o aprendizado desse jovem. Isso faz com que o jovem carente possa falar de alienação e mais-valia, mas continue sem saber a tabuada ou sem conseguir escrever uma carta de apresentação. Seguirá distante das boas faculdades e, depois, dos bons empregos. Seguirá, enfim, sendo pobre.

Em artigo de 8 de abril de 2012, reagindo a mudanças no currículo escolar brasileiro, loschpe (2012, p. 109) declara:

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

Sob influência desse arcabouço ideológico de valorização de “matérias decisivas” para o ingresso profissional, alinhadas ao setor produtivo, os textos preliminares que tramitavam no Congresso Nacional, que antecederam e serviram de base para a Lei nº 13.415, propunham a retirada sumária das disciplinas Educação Física, Filosofia, Sociologia e Artes do currículo do Ensino Médio. Contrários a esse ataque, docentes e estudantes de todo o país se manifestaram e protestaram. Com isso, o congresso e o governo se viram forçados a repensarem tal proposta. No texto aprovado da Reforma, foi mantida a obrigatoriedade desses conteúdos junto com outros conhecimentos, entretanto, sem garanti-los como disciplina. Como se observa no artigo 35-A da Lei 13.415/2017, em seu segundo

parágrafo, “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). A obrigatoriedade imprecisa do termo “estudos e práticas” contrasta com a obrigatoriedade precisa quando o documento menciona o ensino da matemática e do português: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a obrigatoriedade do conhecimento na forma de “estudos e práticas” não coincide com a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Arte e Sociologia no Ensino Médio. Em outros termos, as referidas disciplinas foram desobrigadas.

Recentemente, na proposta de ajuste da Reforma do Ensino Médio de agosto de 2023, diante da necessidade de recomposição dos componentes curriculares no Ensino Médio apontada por consulta pública, o MEC (2023, s.p.) sinaliza, de modo tímido: “Sugere-se que espanhol (alternativamente), arte, educação física, literatura, história, sociologia, filosofia, geografia, química, física, biologia e educação digital passem a figurar na composição da FGB [formação geral básica]”. Portanto, o referido ajuste não reverte a desobrigação de algumas disciplinas no currículo escolar.

Ademais, esse mesmo ajuste defendido pelo MEC não reverte a orientação da Lei nº 13.415 de propor uma base curricular comum a todos os estudantes do Ensino Médio seguida por itinerários formativos (agora chamados de percursos de aprofundamento e integração de estudos), tendo, entre eles, a formação técnica e profissional.

Tudo isso, por exemplo, abala e confronta o avanço representado pelo Ensino Médio Integrado (EMI) e sua estruturação a partir dos eixos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. Na prática e na forma como foi concebido, assim como na proposta de ajuste de agosto de 2023, essa lei implica um retrocesso em relação à frágil, mas importante conquista do Ensino Médio Integrado, instituído e implementado na década de 2000 a partir dos primeiros mandatos de Luís Inácio Lula da Silva na presidência do país.

Na contramão dessa tendência, argumenta-se, no presente artigo, a importância do conhecimento artístico para o EMI. A nosso ver, defender o caráter

inalienável do conhecimento estético-artístico no EMI implica colocar-se na luta pelo próprio EMI em contraposição ao retrocesso político representado pelo Novo Ensino Médio.

A natureza da objetivação estético-artística e a importância de sua apropriação no Ensino Médio Integrado

Estética é uma palavra polissêmica e, por essa razão, cabe-nos explicitar como a entendemos. Seu sentido etimológico vincula-se aos sentidos e à percepção. No século XVIII, Alexander Baumgarten (1983) inscreveu a estética como um campo filosófico particular, mais precisamente como ciência das faculdades sensitivas humanas, tendo o belo como objeto primordial. Em sua acepção, o belo artístico representaria a perfeição do conhecimento sensível. Se, por um lado, Baumgarten respeitou a etimologia da palavra, por outro, ele ofereceu abertura para uma longa tradição que tem atrelado a estética ao campo artístico como filosofia da arte ou do belo.

Contudo, interessa-nos, em particular, considerar, como sugerido por Vázquez (1978), a estética como meio de afirmação do humano no mundo objetivo e meio de autoconhecimento. Compreender essa indicação implica lembrar que é por meio do trabalho que o ser humano criou, cria e recria cotidianamente sua humanidade e, com isso, diferencia-se dos outros seres vivos. Portanto, como fundamento ontológico da condição humana, o trabalho revela como produto o próprio humano e está na base de toda a criação material e imaterial humana (cultural, simbólica, intelectual) acumulada ao longo da história. Logo, a estética é mais uma das objetivações humanas. Mas quais determinações históricas explicam a emergência dessa objetivação?

Segundo Vázquez a estética deve ser compreendida à luz do trabalho. A produção do patrimônio material e imaterial, ao longo dos tempos, condensa “forças essenciais humanas” (VÁZQUEZ, 1978, p. 66). Assim, tudo o homem modifica na natureza passa ser “a objetividade de si mesmo” (VÁZQUEZ, 1978, p. 67).

É no curso da produção dos meios para sua existência e satisfação que o ser humano se humaniza e se distancia das dificuldades que envolviam o atendimento das suas necessidades mais imediatas, por exemplo, se alimentar. Essas conquistas

ajudaram a aumentar as possibilidades de uma existência mais livre, aberta e complexa, em cumprimento às múltiplas potencialidades humanas.

O trabalho, portanto, não é apenas criação de objetos úteis que satisfazem determinada necessidade humana, mas também o ato de objetivação e plasmação de finalidades, ideias ou sentimentos humanos num objeto material, concreto-sensível. Nesta capacidade do homem de materializar suas “forças essenciais”, de produzir objetos materiais que expressam sua essência, reside a possibilidade de criar objetos, como as obras de arte, que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e afirmação do homem explicitada já nos objetos do trabalho (VÁZQUEZ, 1978, p. 69).

A produção da estética-artística, como desdobramento do trabalho humano, pode ser tão prazerosa quanto a produção dos bens relacionados de forma mais direta com a sobrevivência. Desse modo, não existe uma relação de oposição do tipo: a arte é um ato da satisfação, do prazer enquanto a produção de alimento, por exemplo, é um ato de sofrimento. O que determina essas subjetividades é o modo e para quais finalidades ambas são produzidas.

Não obstante, “a semelhança entre a arte e o trabalho [prático-utilitário], que tem suas raízes na comum natureza criadora de ambos não deve nos levar a desfazer a linha divisória que o separa” (VÁZQUEZ, 1978, p. 70). Sendo assim, Vázquez (1978) reconhece a existência de um certo conflito entre a produção mais utilitária e a artística. Isso não significa que há “anulação de uma em favor da outra, mais sim a um certo predomínio de sua função prático-utilitária sobre a função espiritual que revela a relação do objeto com a essência humana” (VÁZQUEZ, 1978, p. 70). Eis aí a linha divisória a qual o autor se refere.

Dessa compreensão decorre, portanto, que a arte enquanto objetivação humana rompe com a imediatividade prático-utilitária das coisas, ou seja, à produção artística interessa, antes de mais nada, satisfazer a necessidade do espírito, dos sentidos:

Se falamos de duas utilidades – uma prático-material e outra espiritual, que correspondem aos dois tipos de necessidades humanas, satisfeitas pelo trabalho – a primeira é a que domina em todas as formas que o trabalho humano adota historicamente, e que continuará dominando mesmo na sociedade comunista. A utilidade material do produto do trabalho aparece, portanto, como um limite para que o objeto seja plenamente útil no sentido espiritual antes assinalado; isto é, como meio de expressão, afirmação ou objetivação do homem. Mas o homem necessita, por sua vez, levar o

processo de humanização da natureza, da matéria, até suas últimas consequências. Por isso, deve assimilar a matéria sob uma forma que satisfaça plena e ilimitadamente sua necessidade espiritual de objetivação. Assim, pois, o limite prático-utilitário que o trabalho impõe deve ser superado, passando-se assim do útil ao estético, do trabalho à arte (VÁZQUEZ, 1978, p. 71).

Com isso, não se pode dizer que o estético não possa ser útil e nem que a arte não seja objeto do trabalho. O autor apenas reconhece que a arte, enquanto objetivação humana, torna-se realidade e se potencializa na medida em que o ser humano se afasta das dificuldades de suprir as suas necessidades mais prementes. Disso resulta que a arte incorpora e condensa séculos de experiência, assumindo grande e singular importância no processo de humanização. Demarca, assim, um estágio superior do desenvolvimento humano. Se o homem já se diferenciava muito dos outros animais, por exemplo, por usar instrumentos de caça, mais ainda se diferenciou ao produzir objetos de satisfação do espírito, com funções decorativas ou de contemplação.

Quando o homem talha figuras em pedra ou marfim, modela figuras em argila ou pinta animais selvagens nas paredes das cavernas, pode-se dizer que franqueou uma etapa em que o trabalho já havia preparado durante dezenas de milhares de anos. A arte nasce [...] a partir do trabalho, isto é, recolhendo os frutos da vitória do homem pré-histórico sobre a matéria para se elevar ao humano – mediante esta nova atividade que hoje chamamos artística – ao novo nível (VÁZQUEZ, 1978, p. 73).

Estético é o objeto que, devido a suas determinações e propriedades concreto-sensíveis nos convida à experiência sensível. De acordo com Vázquez (1978), ele pode ser natural ou humano, criado com objetivo estético ou ganhando essa função ao longo do tempo. A sua especificidade reside no fato de que, mesmo sendo uma paisagem ou um fenômeno natural, ele se torna um composto de significações humanas. Nas palavras do autor, um “objeto subjetivado, humanizado” (VÁZQUEZ, 1978, p. 97). A arte possui um lugar de destaque, constituindo, como mencionado, a manifestação mais complexa da cultura estética. A sua produção assume um nível elevado de liberdade em relação às necessidades imediatas, tornando-se um fim em si mesma.

Por mais que não se vincule a necessidades estreitas e materiais, a produção estético-artística satisfaz uma necessidade humana de objetivação, expressão, comunicação e também cognoscitiva. Como tal, revela-se como um conhecimento

elaborado e complexo, assim como a filosofia e a ciência, mas de natureza não conceitual. Por mais que o artista possa ser motivado no seu fazer por conceitos, sua objetivação final assume uma realidade objetiva concreto-sensível (um poema, uma pintura, uma dança, uma escultura etc.). Nessa objetividade estético-artística, de caráter figurativo, plasma-se um mundo de significações humanas.

Num quadro ou num poema não entra, por exemplo a árvore em si, precisamente a árvore que o botânico trata de apreender, mas uma árvore humanizada, isto é, uma árvore que testemunha a presença do humano (VÁZQUEZ, 1978, p. 33).

Assim, a arte apresenta-se como uma atividade criadora que, segundo Vázquez (1978, p. 71), fala do humano e pelo humano ao atender a uma “necessidade geral que o homem sente de humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele”.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2004, p. 161) observa que, para acessar a riqueza objetivamente desdobrada do humano imanente à obra de arte, é necessário um processo formativo: “Se tu quiseres fruir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada [...]”. Nesse sentido, sua melhor apreensão e compreensão depende de condições, também objetivas, de apropriação do conhecimento estético-artístico. Daí a importância da educação escolar.

Se a arte representa esse compósito objetivo da experiência social subjetiva, o acesso a esse conhecimento representa um reencontro do humano com o humano. A “refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade” (VIGOTSKI, 1998, p. 315). Acessar esse conhecimento implica reconstruir na singularidade do indivíduo essa experiência subjetiva social plasmada no artefato artístico. Na explicação vigotskiana,

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social (VIGOTSKI, 1998, p. 315).

Há um jogo complexo entre objetividade e subjetividade no trabalho educativo. A experiência humana sensível e afetiva se realiza a partir da objetividade histórico-social. A obra de arte testemunha a transmutação dessa experiência subjetiva em uma objetividade, em uma nova realidade (de traço concreto-sensível). Essa fixação da existência humana sensível e afetiva em um objeto permite que ele possa agora ser compartilhado com outros sujeitos. Uma vez mais, acessar a obra de arte representa reconstruir no indivíduo essa experiência social plasmada no artefato artístico.

Considerando as reflexões até o momento, a apropriação da arte afirma-se como relevante em um projeto educativo que, de modo orgânico, articule o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral.

O trabalho como princípio educativo não é uma técnica didática, mas um pressuposto ético-político para a formação humana omnilateral, conforme explica Frigotto (2009, p. 72):

E o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas.

Contra as forças sociais que desmantelam, fragmentam e alienam o humano, o horizonte do sujeito omnilateral torna-se uma necessidade para o estabelecimento dos fios condutores que dão sentido e integridade à existência humana.

Um projeto educativo dessa natureza inspira e atualiza as proposições de Marx relativas à “omnilateralidade” e ao “sujeito total”, iniciadas em obras juvenis e amadurecidas em seus escritos tardios (DELLA FONTE, 2020). Ao se apropriar das experiências e reflexões do movimento comunista da época, assim como da legislação fabril inglesa referente ao trabalho infantil e à necessidade de escolarização de crianças que trabalhavam nas fábricas, Marx entende que a articulação entre escola e trabalho proposta pela burguesia poderia ser ponto de partida para uma formação mais ampla, uma “educação do futuro”, que articule educação intelectual, física e a tecnológica.

Atualizar esse legado abrange elaborar e construir

[...] formulações pedagógicas críticas no sentido de afirmarem seu compromisso com uma constituição humana ampla e complexa na

qual a dignidade do sensível seja considerada junto com a faculdade racional; e com uma compreensão abrangente de conhecimento que unifique (em sua tensão e complementaridade) o conhecimento conceitual e o estético-artístico (DELLA FONTE, 2020, p. 25).

Em termos históricos, esse compromisso foi abraçado por parcela de intelectuais brasileiros na defesa do Ensino Médio Integrado, em especial o ofertado pelos Institutos Federais de Educação.

Ainda, em 1909, o então Presidente da República, Nilo Peçanha, através do decreto nº 7.566, criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, ação que pode ser considerada o início da construção mais formal de uma rede federal de Educação Profissional no país. Segundo Carvalho (2019), as Escolas de Aprendizes e Artífices eram destinadas às classes populares e tinham como objetivo maior conformá-las “ordeiramente” e “economicamente” aos ideais da República.

Nesse sentido, perpetua-se a política de educação focada nos diferentes sujeitos sociais, ratificando, desse modo, o dualismo educacional já presente ao longo do Brasil colonial e imperial. As Escolas de Aprendizes e Artífices aprofundaram a ideia de uma educação funcional ao mercado (artesanias), como havia sido nos Liceus de Artes e Ofícios (cf. CUNHA, 2000; BIELINSKI, 2003), na medida em que as dimensões mais técnicas, específicas de cada trabalho e ofício, ganharam destaque enquanto conhecimento “útil” ao desenvolvimento da indústria e da economia.

A trajetória da educação profissional assumida como política nacional de Estado foi atravessada por contradições. Interessa-nos chamar atenção para o fato de que, em especial a partir da década de 1940, há um deslocamento de parcela da educação profissional para o grau médio de escolarização (CUNHA, 2000). Esse movimento representou uma espécie de colonização da instituição escolar pelo modelo de Educação Profissional das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional e se tornou, dentro de muitos embates e especificidades históricas, a prática hegemônica da política educacional assumida pelo Estado.

No bojo dessa história, a possibilidade da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio presente no Decreto nº 5.154, publicado no ano de 2004, abriu caminho para a implementação de uma possibilidade de formação profissional a partir de conceitos e conhecimentos mais amplos, que pudessem conferir uma formação humana mais ampla aos estudantes.

O desfecho mais importante e promissor dessa expansão das discussões e reelaborações do Ensino Profissional no Brasil veio com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que consolidou a proposta de Ensino Médio Integrado no país. Ainda que pesem inúmeras contradições e limites, essa lei pode ser compreendida como uma importante conquista dos trabalhadores, sendo, em boa parte, síntese de suas lutas e bandeiras históricas em prol da Educação Profissional no país. Para alguns autores, significou a possibilidade concreta de uma necessária “travessia” rumo a superação do dualismo estrutural histórico da educação brasileira. O termo “travessia” implica, assim, a compreensão do momento histórico existente para que, a partir dele, lancemos a sua superação:

Travessia que implica atuar sobre a realidade até aqui produzida e buscar formas de mudanças estruturais que a modifiquem radicalmente. [...] Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscarem um emprego ou atuarem em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmo a realização de um ensino médio, em que ao mesmo tempo que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo possa situá-los mais especificamente numa área técnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2010, p. 77).

A nosso ver, a frágil e contraditória existência do EMI colocou-se como uma reação à colonização da instituição escolar pelo setor produtivo na medida em que, em tese, a educação profissional passa a estar subsumida aos objetivos da escolarização básica e o próprio termo integração entra no campo de disputa. Para segmentos educacionais críticos, ele passa a significar:

[...] uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; GOMES, 2014, p. 11).

Considerações finais

Tratando a educação de um modo mais geral, Ordine (2016) argumenta que a escola sofre constantes ingerências por determinação do mercado: em nome do lucro, defende-se, a qualquer custo, uma prática escolar baseada em ideias utilitaristas, praticistas e produtivistas. Visa-se, assim, a formação de “mão de obra” especializada para o mercado de trabalho e consumo. O autor argumenta, também, que o mercado, ao defender um modelo escolar utilitário ao lucro, acaba por atacar a cultura, menosprezando sua importância para a humanidade. Por seu turno, essa ofensiva contra a cultura contribui para um ataque generalizado à escola.

Ordine (2016) concebe o útil em uma concepção não utilitarista/imediata como todo conhecimento que contribui para o florescimento do espírito, para a organização de uma sociedade que vibra e se identifica com o belo. Em contraposição a isso, ou seja, dentro de uma visão utilitarista do útil, a estética-artística enquanto conhecimento sensível são alvo de extrema desvalorização e ataques. Enfim, o útil-utilitarista é uma violência contra os conhecimentos sensíveis.

Tratando mais especificamente o contexto brasileiro, Salles Botti (2020) levanta uma reflexão importante acerca do valor de certas coisas tidas como úteis na sociedade contemporânea:

Vivemos tempos estranhos. Talvez qualquer época pareça estranha, se vista de relance ou de muito perto, mas nossa época é estranha de uma forma peculiar: quanto mais o conhecimento se torna indispensável em todos os setores da vida, tanto mais a opinião pública se volta contra a mão que a alimenta. [...] ironicamente, usamos as maiores realizações de nosso intelecto para atacar o próprio intelecto e suas realizações (SALLES BOTTI, 2020, p. 410).

Seguem suas conclusões:

Como reflexo disso, no Brasil e no mundo, populações e governantes se mostram ignorantes e até hostis em relação ao conhecimento (científico ou não). A tecnologia é útil e rentável, mas a filosofia e a ciência, além das artes, são vítimas dessa situação. [...] Não sei se alguém já pensou isso explicitamente, mas é uma crença tácita que subjaz à desvalorização da educação e da ciência e à defesa ferrenha da utilidade imediata, entendida em termos econômicos (SALLES BOTTI, 2020, p. 412).

As afirmações de Salles Botti (2020) corroboram com as de Moraes (2001) quando afirma que estamos diante de um “recuo da teoria” e uma celebração de tendências pragmáticas. Além disso, ressaltamos que a desvalorização do conhecimento estético-artístico atualmente também é acompanhada pela sua criminalização e perseguição no Brasil.⁴

Considerando o EMI como “travessia”, defendemos que o conhecimento estético-artístico representa, no conjunto de outros conhecimentos tidos como “inúteis” (Filosofia, Educação Física, Sociologia), um ponto de tensão que impulsiona essa travessia na medida em que, diante das pressões por uma formação meramente técnico-profissional, ela afirma a utilidade do conhecimento tido como “inútil”. Afinal, como observa Marx (2004), em distinção com os demais animais, o ser humano produz sem a coação da necessidade imediata; mais precisamente, ele verdadeiramente produz quando liberto das emergências da sobrevivência e se lança a necessidades mais complexas como as estéticas.

A presença de um conhecimento como esse na escola pode, portanto, potencializar ou tensionar a formação, no sentido de permitir aos adolescentes do EMI uma apropriação mais ampla da realidade. Isso significa, politicamente e pedagogicamente, se opor às ideias e tentativas de submissão ao mercado que tem como máxima finalidade a formação de recursos humanos para o exercício alienado das profissões.

Isso posto, é que destacamos a educação estético-artística enquanto conhecimento de grande tensão para a formação humana com vistas a construção do sujeito omnilateral. Contudo, não se trata de hierarquizar a importância dos

⁴ No Brasil contemporâneo, é cada vez mais crescente a desvalorização da ciência e da filosofia, mas nos parece que a arte tem sido ainda mais mal compreendida e hostilizada, conscientemente por alguns governantes e, inadvertidamente, por boa parte da população que os apoiam. Para ilustrar esse fenômeno, é possível citar inúmeros eventos recentes, mas destacamos apenas três: um no âmbito da sociedade civil e os outros dois no âmbito da aparelhagem de Estado. Em 2017, a Mostra "Queermuseu – cartografias da diferença na arte da brasileira" foi fechada antes da data prevista para o encerramento, depois de protestos de grupos religiosos e do MBL (Movimento Brasil Livre); o governo do presidente Jair Bolsonaro fechou o Ministério da Cultura, assim como mandou retirar do salão nobre da residência oficial do Presidente da República a obra de arte “Orixás” da artista plástica Djanira. Informações disponíveis em: <https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/veja-imagens-da-exposicao-cancelada-pelo-santander-no-rs/>. Acesso em 22 de outubro de 2020. <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/05/com-seis-meses-de-atraso-governo-bolsonaro-leva-cultura-a-pasta-do-turismo.shtml>. Acesso em 22 de outubro de 2020. <https://www.hypeness.com.br/2020/08/governo-retira-obra-classica-dos-orixas-do-palacio-do-planalto-em-novo-ataque-contra-religoes-negras/>. Acesso em 20 de maio de 2021.

diferentes conteúdos, mas tão somente reconhecer e afirmar o papel da educação estético-artística enquanto conhecimento privilegiado na busca desse tipo de formação no EMI, pois, de modo geral, pode atritar a pressão mercadológica e as investidas do empresariado sobre a educação escolar brasileira.

Disso decorre, entre outras coisas, o dever de assumirmos, com ênfase, o elogio e a defesa dos conhecimentos sensíveis. Sob esse prisma, não cabem ajustes no Novo Ensino Médio, mas a sua revogação.

Referências

BAUMGARTEN, A. G. **Estética**: a lógica da arte e do poema. Petrópolis: Vozes, 1993.

BIELINSKI, A. C. **Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro** - dos pressupostos aos reflexos de sua criação - de 1856 a 1900. 2003. 215f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - UFRJ, Rio de Janeiro.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**. Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as educações nacionais, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Setembro de . 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, 26 de jul. 2004. Brasília. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm >
Acesso em 21 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei no. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 30 de dezembro de 2008.

CARVALHO, M. A. M. de. Nilo Peçanha e a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no contexto da Primeira República (EAAs): 1910-1914. In: **Anais da 7ª Conferência Internacional de História de Empresas e IX Encontro de Pós-Graduação em História Econômica**. Ribeirão Preto: USP/ABPHE, 2019.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

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

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

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 57-82.

FRIGOTTO, G. Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010; **Organização de GT Trabalho e Educação da Anped**; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

IOSCHPE, G. Na educação, a esquerda é elitista. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2176, p. 140, 4 de agosto de 2010.

IOSCHPE, G. A utopia sufoca a educação de qualidade. **Revista Veja**, São Paulo, 2012.

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

MEC, 2023. Portaria nº 399, de 08 de março de 2023. **Diário Oficial da União**, 9 de mar. de 2023. Brasília.

MORAES, M. C. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução: Luiz Carlos Bombassaro. São Paulo: Zahar, 2016.

SALLES BOTTI, I. O quão útil é o conhecimento inútil? Considerações filosóficas e históricas sobre a importância social de atividades epistêmicas. **Pólemos** – Revista

de Estudantes de Filosofia da Universidade de Brasília. Brasília, v. 9, n. 18, p. 391 – 416, 2020.

SINGER, A. **O lulismo em crise**: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Traduzido do original em russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.