

**CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

MAURICIO TRINDADE

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA:
UMA PROPOSTA PARA O EIXO TECNOLÓGICO DE PRODUÇÃO CULTURAL
E DESIGN**

São Paulo

Abril/2024

MAURICIO TRINDADE

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA:
UMA PROPOSTA PARA O EIXO TECNOLÓGICO DE PRODUÇÃO CULTURAL
E DESIGN**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre(a) 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 da Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

Área de Concentração: Educação e Trabalho

São Paulo

Abril/2024

Trindade, Mauricio

T833e Experiência estética e a docência na educação profissional e tecnológica: uma proposta para o eixo tecnológico de produção cultural e design / Mauricio Trindade. – São Paulo: CPS, 2024.

117 f. : il.

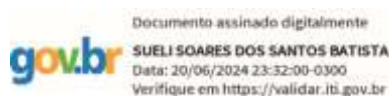
Orientadora: Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

1. Experiência estética. 2. Práxis pedagógica. 3. Educação e emancipação. 4. Formação e trabalho docente. 5. Produção cultural e design. I. Batista, Sueli Soares dos Santos. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

MAURICIO TRINDADE

**EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA:
UMA PROPOSTA PARA O EIXO TECNOLÓGICO DE PRODUÇÃO CULTURAL
E DESIGN**



Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista
Orientador – CEETEPS

Profa. Dra. Sandra Regina Chaves Nunes
Examinador Externo - [FFLCH/USP]

Prof. Dr. Emerson Freire
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo
Abril/2024

Dedico este trabalho aos meus pais, Nourival e Irma, que de onde estiverem estejam olhando por mim e, aos meus filhos, Nicolas e Oliver presentes em minha vida.

A distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ainda ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não para ocupar a posição de intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contra traduzir as traduções que lhe apresentam de suas próprias aventuras.

(Jacques Rancière *O Espectador Emancipado*)

RESUMO

TRINDADE, Mauricio. Experiência estética e a docência na EPT: uma proposta para o Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design. 117 f. Dissertação (mestrado profissional em gestão e desenvolvimento da educação profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

A educação tem um papel relevante ao problematizar as relações entre sujeito e sociedade. Os estudos e práticas sociais que têm o avanço tecnológico como paradigmático no contexto de uma sociedade da informação não podem abdicar da dimensão política e formativa da experiência estética. Para que se possa orientar uma práxis pedagógica emancipadora, há que se trabalhar com a conceituação da experiência estética do docente no seu ambiente peculiar, implicando isso em compreender a sua formação. Como a experiência estética pode influenciar na formação docente em favor de uma práxis emancipadora e, ao mesmo tempo, consiga articular cultura, conhecimento sociocultural e formação profissional? O presente estudo pretende, discutir e analisar a formação docente por meio da experiência estética na perspectiva de uma práxis emancipadora. Tendo como horizonte o cenário de atuação dos docentes das escolas técnicas que oferecem o curso de Design de Interiores, no recorte de atuação profissional do pesquisador no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design, em especial, quanto ao que se realiza no curso de Design de Interiores. Os objetivos específicos são: a) problematizar e oferecer elementos teóricos e práticos capazes de, a partir do conceito de experiência estética, propor uma práxis pedagógica emancipadora e b) propor uma intervenção formativa para os docentes dos cursos do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design a partir dos estudos realizados. O estudo parte das conceituações advindas de Jacques Rancière, Walter Benjamin e Jorge Larrosa quanto à educação emancipadora e a experiência estética. Para os estudos sobre formação docente, a pesquisa se baseou em textos de António Nóvoa, Maurice Tardif e Jorge Larrosa. As contribuições e relações entre experiência, educação e emancipação, a partir dos autores, serão importantes para explicitar o campo crítico do pensamento educacional, político e estético, permitindo estabelecer os contornos do que nesse estudo se convencionou chamar de “práxis pedagógica emancipadora”, tendo em vista os desafios para a formação docente. Além desse referencial teórico, o estudo se baseia em pesquisa documental para indicar as concepções e diretrizes educacionais relativas aos cursos técnicos do Eixo de Produção Cultural e Design. Foi formulado um mapeamento das escolas técnicas públicas paulistas que oferecem cursos dentro desse eixo para compreender como e onde o Centro Estadual de Educação Tecnológica (Ceeteps) o insere na sua oferta educativa no Estado de São Paulo, considerando também aspectos da formação docente nesse cenário. O estudo se debruça sobre as capacitações docentes oferecidas no âmbito do eixo de Produção Cultural e Design, descrevendo e analisando um desses encontros ocorridos em 2020. A partir dessa imersão e articulação com os autores, foi desenvolvida a proposta de uma intervenção, chamada de “Aulação” com os docentes do curso técnico de Design de Interiores da Escola Técnica de Artes.

Palavras-chave: Experiência Estética. Práxis Pedagógica. Educação e Emancipação. Formação e trabalho docente. Produção Cultural e Design.

ABSTRACT

TRINDADE, Mauricio. Aesthetic experience and teaching at EPT: a proposal for the Technological Axis of Cultural Production and Design. 117 f. Dissertation (professional master's degree in management and development of professional education). State Center for Technological Education Paula Souza, São Paulo, 2023

Education has a relevant role in problematizing the relationships between subjects and society. Studies and social practices that have technological advancement as paradigmatic in the context of an information society cannot abdicate the political and formative dimension of aesthetic experience. To guide an emancipatory pedagogical praxis, it is necessary to work with the conceptualization of the teacher's aesthetic experience in their peculiar environment, which implies understanding their training. How can aesthetic experience influence teacher training in favor of an emancipatory praxis and articulate culture, sociocultural knowledge, and professional training at same time? The present study aims to discuss and analyze teacher training through aesthetic experience from the perspective of an emancipatory praxis. Having as a horizon the scenario of action of teachers at technical schools that offer the Interior Design course, in the scope of the researcher's professional activity in the Technological Axis of Cultural Production and Design, especially regarding what takes place in the Interior Design course. The specific objectives are a) to problematize and offer theoretical and practical elements capable of, based on the concept of aesthetic experience, proposing an emancipatory pedagogical praxis and b) to propose a training intervention for teachers of courses in the technological axis of Cultural Production and Design to from the studies conducted. The study is based on the concepts arising from Jacques Rancière, Walter Benjamin and Jorge Larrosa regarding emancipatory education and aesthetic experience. For studies on teacher training, the research was based on texts by António Nóvoa, Maurice Tardif and Jorge Larrosa. The contributions and relationships between experience, education and emancipation from the authors will be important to explain the critical field of educational, political, and aesthetic thought that allows us to establish the contours of what in this study is conventionally called “emancipatory pedagogical praxis” with a view to the challenges for teacher training. In addition to this theoretical framework, the study is based on documentary research to indicate the conceptions and educational guidelines related to the technical courses of the Cultural Production and Design Axis. A mapping of public technical schools in São Paulo that offer courses within this axis was formulated to understand how and where the State Center for Technological Education (Ceeteps) inserts it into its educational offer in the State of São Paulo, also considering aspects of teacher training in this scenario. The study focuses on the teaching training offered within the scope of the Cultural Production and Design axis, describing, and analyzing one of these meetings that took place in 2020. Based on this immersion and articulation with the authors, the proposal for an intervention was developed, called “Class” with teachers of the Interior Design technical course at the Technical School of Arts.

Keywords: Aesthetic Experience. Pedagogical Praxis. Education and Emancipation. Training and teaching work. Cultural Production and Design.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Disposições que caracterizam o trabalho docente	42
Quadro 2: Saberes docentes de acordo com Tardif	47
Quadro 3: Categorização dos Saberes Docentes	49
Quadro 4: Categorização dos Saberes Experiências	50
Quadro 5: Expressões que compõem a materialidade da escola segundo o experimento de Larrosa	60
Quadro 6: Especificações - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)	67
Quadro 7: Eixos Tecnológicos e Respektivas Matrizes Tecnológicas	68
Quadro 8: Cursos oferecidos pelas Etecs, dentro do Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design, por cidade e município	72
Quadro 9: Etecs por região administrativa que ofertam o curso de Design de Interiores	74
Quadro 10: Ensino Técnico Concomitante ou Subsequente	75
Quadro 11: Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio – Etim	78
Quadro 12: Ensino Médio Técnico e Profissional – Mtec-PI	79
Quadro 13: Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores – Mtec	79
Quadro 14: Resumo do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design	80
Quadro 15: Exposição de objetos etnográficos, artísticos e de design	81
Quadro 16: V Jornada de Design, Infraestrutura, Comunicação, Cultura e Artes	82
Quadro 17: Moda e Arte	83
Quadro 18: Plano da Aulação	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Localização das Etecs nos municípios dentro do Estado de São Paulo	73
Figura 2:	Matriz Curricular 1º semestre de 2023	77
Figura 3:	Etec de Artes	86
Figura 4:	Complexo Penitenciário do Carandiru	86
Figura 5:	Etec de Artes por dentro	87
Figura 6:	Ilustração do livro Cidades Invisíveis	99
Figura 7:	Ilustração do livro Cidades Invisíveis	100
Figura 8:	The Green Line 2004	104
Figura 9:	Em forma de nosotros 2016	105

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Catálogo Brasileiro de Ocupação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEU	Centros Educacionais Unificados
CES	Câmara de Educação Superior
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
EAD	Ensino a Distância
EE	Escola Estadual
ETEC	Escola Técnica
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPT	EPT
ETESP	Escola Técnica Estadual de São Paulo
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
IEB	Instituto de Estudos Brasileiros
IDETEC	Índice de Desenvolvimento do Ensino Técnico e Tecnológico do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTec	Médio Técnico
MTec-PI	Médio Técnico Período Integral
MEC	Ministério da Educação
MEM	Movimento Escola Moderna
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto
PCD	Pessoa com Deficiência
SAI	Sistema de Avaliação Institucional
SIMPROFI	Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional
SIPEP	Sistema Integrado para Planejamento e Execução de Projetos
SCTI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação
TEC	Telecurso
UNIVESPS	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	15
Capítulo 1 – Experiência estética e educação emancipadora a partir das reflexões de Jacques Rancière, Walter Benjamin e Jorge Larrosa	18
1.1 O conceito de experiência estética em Jacques Rancière	23
1.2 O conceito de experiência e experiência estética em Walter Benjamin	27
1.3 O conceito de experiência em Larrosa	31
1.4 O encontro desses autores por meio da experiência estética	35
Capítulo 2 – Formação e trabalho docente: em busca da práxis emancipadora	38
2.1 Formação e experiência docente para António Nóvoa: pessoalidade e profissionalidade atravessadas por novas institucionalidades, novos conhecimentos e novos coletivos	38
2.1.1 Metamorfose da escola e do trabalho docente.	44
2.1.1.1 Primeira Tese, Repensar a formação de professores: construir um terceiro lugar institucional.	44
2.1.1.2 Segunda Tese, Repensar a formação de professores: valorizar um terceiro gênero de conhecimento.	45
2.1.1.3 Terceira Tese, Repensar a formação de professores: reforçar uma terceira presença coletiva.	45
2.2 Formação e experiência docente para Mauricio Tardif.	46
2.3 Formação e experiência docente para Jorge Larrosa	51
2.3.1 A experiência, o mundo e o ofício	53
2.4. O entrelaçamento entre formação e trabalho docente, com vistas a uma práxis pedagógica: as contribuições de Nóvoa, Tardif e Larrosa	54
2.4.1 O ofício da experiência: a materialidade da escola.	56
2.4.1.1 A materialidade da escola.	57
Capítulo 3 – Perspectivas para uma formação docente no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design: possibilidades para a experiência estética e a educação emancipadora	62
3.1 Concepções norteadoras da organização da EPT por eixo tecnológico: a tarefa organizativa dos Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos e Tecnológicos.	62
3.2 Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design: a formação técnica oferecida pelo Ceeteps	70
3.3 Lócus do estudo: Ceeteps	71
3.3.1 Formação em Design de Interiores oferecidas pelo Ceeteps	72
3.3.2 Capacitações oferecidas pela Cetec dentro do eixo Produção Cultural e Design	81
3.3.3 A Etec de Artes e os desafios para a formação e atuação docente	85
Capítulo 4 – Experiência estética e aprendizagem para emancipação na EPT: formando docentes para o eixo tecnológico de Produção Cultural e Design	89
4.1 Jornada DICCA, Cidade Educadora	95
4.2 Elementos e potencialidades da capacitação que dialogam com o estudo	98
4.3 Proposta de Aulação: reconstruindo e ressignificando espaços	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114

APRESENTAÇÃO

[...] é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa

(António Nóvoa) 2022

Com dados autobiográficos, inicia-se essa dissertação, pois Franco Ferrarotti (1979) propõe que atribuir valor de conhecimento à subjetividade do narrador lhe confere conhecimento e faz do ato biográfico um método de interpretação. Para esse autor, o indivíduo cultural e historicamente localizado lê sua realidade social a partir do seu ponto de vista, por estar inserido nas relações interpessoais. Portanto, essa interação pessoal é uma práxis humana à medida que:

[...] toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio de sua atividade desestruturante-reestruturante (Ferrarotti, 2014, p. 29).

Logo, se todo indivíduo singular é uma reelaboração do universal social e histórico a partir de suas relações com seu entorno, pode-se então reconhecer o social por meio de sua práxis específica individual. Todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social (Ferrarotti, 2014).

Trabalho na educação há 15 anos, distribuídos entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Iniciei minha carreira docente na escola E.E. Rodrigues Alves em 2009 e logo depois, em 2012, na ETEC Heliópolis, localizada na Estrada das Lágrimas, no mesmo terreno em que está localizado o Instituto Baccarelli de Música e da Escola Municipal CEU EMEF Presidente Campos Salles. Em linhas gerais, o Instituto Baccarelli dedica-se à área cultural, social e educacional,

sem fins lucrativos, proporcionando ensino de excelência, focado na formação de músicos. Assim se constitui a Orquestra Sinfônica Heliópolis, composta pelos alunos dessa instituição.

O CEU EMEF Pres. Campos Salles utiliza uma metodologia de ensino diferente das demais escolas da Prefeitura de São Paulo. O método usado é derivado da Escola da Ponte. A escola da Ponte foi criada em Portugal, no distrito do Porto, em São Tomé de Negrelos, em Santo Tirso, na Vila das Aves. Sua diretriz de ensino faz parte integrante do chamado Movimento da Escola Moderna (MEM), fundada nos ideais pedagógicos do francês Célestin Freinet.

Ao ter feito minha graduação em pedagogia, tive contato com os textos de Célestin

Freinet, nos quais ele versa sobre como é importante ter uma profissão que nos marca:

E você, como todos os professores, fica marcado, mais do que os outros, pelas exigências formais da sua profissão, como se cada dever corrigido, cada traço vermelho, cada lição repetida, [...] cavassem em você um sulco indelével (Freinet, 1996, p. 113).

Com base nesse princípio, optei por ingressar na área da educação. Nesse campo profissional, o professor desempenha um papel fundamental, ao compartilhar conhecimento com os alunos, simultaneamente enriquecendo seu próprio repertório.

Isso, me faz lembrar Paulo Freire em sua práxis pedagógica, ou seja, unir a práxis humana individual à práxis pedagógica em um mesmo corpo, tendo assim um sujeito emancipado:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 29).

Buscando sistematizar essas experiências e uma maior compreensão propositiva para a formação docente, tendo a experiência estética como central, ingressei no Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Ceeteps. Apresentei um pré-projeto intitulado: Uma nova prática educativa inserida na educação profissionalizante no contexto do século XXI, para o qual tenho buscado aperfeiçoamento, chegando a ter dele inúmeras versões das quais a mais bem acabada diz respeito a este texto.

Coerente com a minha trajetória pessoal e profissional, a pesquisa de mestrado está direcionada ao docente, por ser ele que se encontra na vanguarda das relações com os alunos em sala de aula.

INTRODUÇÃO

A presente proposta se insere na linha de pesquisa de Políticas, Gestão e Avaliação e, especificamente, no projeto coletivo intitulado “Concepções e Políticas da Educação Profissional”. Este tem como objetivos estudar as relações entre educação e trabalho, problematizar o papel da EPT no atual contexto do desenvolvimento, compreendendo as interfaces entre política, educação, cultura, arte, sociedade e tecnologia; pesquisar e discutir as Políticas Públicas e o papel da EPT a partir de cenários sociais econômicos. Este projeto, em um sentido amplo, busca adequação a essa linha e projeto de pesquisa coletivo, estando voltado às relações entre arte e cultura na formação profissional.

Em 2022, no XVII Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (SIMPROFI), foi apresentado um ensaio de caráter exploratório, no formato de artigo, sob o título Experiência, emancipação e práxis pedagógicas: desafios para a formação e a atuação docente (Trindade, Batista, 2022). Esse artigo foi importante para delinear o escopo e a estrutura desta pesquisa, pois de certa forma ela se repete. Neste se verifica uma sustentação teórica obtida por leituras de autores que se dedicam a pensar as relações entre experiência, educação e emancipação. Esse artigo também permitiu perceber os limites da experiência estética e a formação docente. Além disso, considerando-se a leitura dos autores que se apresentam também nesta pesquisa.

Como a experiência estética pode influenciar na formação docente em favor de uma práxis emancipadora e consiga articular ao mesmo tempo cultura, conhecimento sociocultural e formação profissional? Essa é a pergunta norteadora, tendo em vista a experiência e o desejo do pesquisador em compreender a importância da experiência estética na formação docente na EPT, no recorte de sua atuação nos cursos técnicos do Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design.

A partir dessa questão norteadora, o estudo tem o objetivo de discutir e analisar a formação docente por meio da experiência estética, na perspectiva de uma práxis emancipadora, tendo no horizonte o cenário de atuação dos docentes das escolas técnicas que oferecem o curso de Design de Interiores. Os objetivos específicos são elencados como: a) Problematizar e oferecer elementos teóricos e práticos capazes de, a partir do conceito de experiência estética, propor uma práxis pedagógica emancipadora; b) Fazer uma pesquisa documental para indicar as concepções e diretrizes educacionais relativas aos cursos do eixo de Produção Cultural e Design; e c) Propor uma intervenção formativa para os docentes dos cursos do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design a partir dos estudos realizados.

Para responder à pergunta formulada e atingir os objetivos propostos, a pesquisa

apresenta as conceituações teóricas advindas de: Jacques Rancière, Walter Benjamin e Jorge Larrosa. As contribuições e relações a partir dos três autores são importantes para explicitar o campo crítico do pensamento educacional, político e estético, permitindo estabelecer os contornos do que neste estudo se convencionou chamar de “práxis pedagógica emancipadora”. Essa abordagem está presente no capítulo um deste estudo.

A experiência e repertório pelos quais o docente passa marcam o modo como ele atua em sala aula. Advoga António Nóvoa que “[...] ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (2022, p. 84). Nessa perspectiva, o esforço de compreender a formação desse docente em seu ambiente peculiar de trabalho e como suas experiências estéticas influenciam em sua práxis pedagógica.

Nesse momento são apresentados autores indispensáveis da atualidade que versam sobre esses assuntos, a saber, António Nóvoa, Maurice Tardif e Jorge Larrosa, que analisam a formação docente e os desafios que a instituição escola e educação precisam passar para cumprir seu papel emancipador na sociedade. Essas análises estão presentes no capítulo dois. Portanto, os capítulos um e dois estão vinculados à problematização e a oferecer elementos teórico e práticos capazes de, a partir do conceito de experiência estética, propor uma práxis pedagógica emancipadora, conforme citado nos objetivos específicos.

Além desses referenciais teóricos, no capítulo três, o estudo está baseado em pesquisa de natureza documental, para indicar as concepções e diretrizes educacionais relativas aos cursos do eixo de Produção Cultural e Design. Isso se refere diretamente ao objetivo relacionado à realização da pesquisa documental, indicando as concepções e diretrizes educacionais relativas aos cursos do eixo de Produção Cultural e Design.

O presente estudo tem como horizonte a importância da experiência estética na formação docente na EPT no recorte de atuação profissional do pesquisador no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design, em especial, quanto ao que se realiza no curso de Design de Interiores. Há um interesse específico no curso de Design de Interiores, por conta da vinculação do pesquisador à Escola Técnica de Artes, na região metropolitana da cidade de São Paulo, como professor coordenador do curso.

Acompanhado às dimensões bibliográficas do estudo, foi formulado um mapeamento das escolas técnicas públicas paulistas que oferecem cursos dentro desse eixo, para compreender como e onde o Ceeteps o insere na sua oferta educativa no Estado de São Paulo. Cabe destacar que a perspectiva epistêmica-política para uma educação emancipadora é apresentada e analisada visando contribuir na formação docente da Educação Profissional Tecnológica no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design. A partir das leituras de

Rancière, Benjamin e Larrosa, sem esquecer as contribuições vindas de Nóvoa, Tardif e novamente Larrosa, essas contribuições podem gerar impactos sobre a formação dos docentes que atuam no Ceeteps nos cursos técnicos ofertados no eixo em questão.

As bibliografias estudadas nos capítulos 1, 2 e o mapeamento das escolas no capítulo 3 resultaram no capítulo 4, no qual, a partir desse estudo, foram desenvolvidas análises e reflexões sobre os desafios para se encontrar uma práxis emancipadora na aprendizagem na EPT no eixo tecnológico de Produção Cultural e Design. Com isso, pode-se ter uma compreensão de que a experiência estética é um conceito que atribui significado ao mundo, envolvendo o repertório e vivências do sujeito. Logo, pode-se afirmar que a experiência estética faz parte da formação e da atuação do sujeito.

A partir do estudo foi desenvolvida a proposta de uma Aulação, uma intervenção formativa para os docentes dos cursos do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, com ênfase nos docentes do curso de Design de Interiores. Por força da profissão ser um ramo de atividade que trabalha diretamente com o ressignificar, projetar e reconstruir de novos espaços.

Capítulo 1 – Experiência estética e educação emancipadora a partir das reflexões de Jacques Rancière, Walter Benjamin e Jorge Larrosa

Para compreender e dar contornos à nossa base teórica, compõe-se um diálogo entre três autores neste capítulo, que produziram suas obras em contextos diferentes e que deu suporte para estruturar os conceitos de experiência estética e educação emancipadora, fundamentais neste estudo.

Faz-se necessária uma breve explicação sobre as diferenças entre os conceitos de experiência estética e experiência. Segundo estudos desenvolvidos ao longo do tempo, a experiência estética é essencialmente uma experiência perceptiva, na qual o sujeito participa ativamente com sua sensibilidade, seu corpo, seus afetos, sua imaginação e sua criatividade diante de um determinado objeto. Qual seria então esse objeto da experiência estética? Pode ser uma variedade de objetos, desde obras de arte até símbolos culturais, linguagem escrita, gestos ou até mesmo objetos do cotidiano, dependendo do contexto em que estão inseridos. Logo, esse objeto pode ser qualquer coisa que consiga transmitir informações e gerar interpretações ou leituras.

Agora, a experiência está intrinsecamente relacionada com o conhecimento ou aprendizado adquirido por meio da prática ou da vivência. Ela pode ser categorizada em diversas formas, sendo duas delas a experiência de trabalho e a experiência de vida. A partir de Rancière, Benjamin e Larrosa, propõe-se a apresentação e a discussão desses conceitos.

Jacques Rancière, francês, doutor em filosofia, professor emérito da Universidade Paris VIII (Departamento de Filosofia), onde ensinou de 1969 a 2000, e ex-diretor do programa do Collège International de Philosophie (Paris). Atualmente sua escrita está voltada à história da filosofia, da estética e da política, cuja origem remete ao século XIX.

Foi aluno de Louis Althusser, participando, em 1965, da elaboração de *Lire le Capital* (Ler O Capital), com vários outros integrantes. Rompe com as ideias políticas e filosóficas de seu professor. Em 1974, escreve *La leçon d'Althusser* (A lição de Althusser), em que Rancière critica a ortodoxia marxista althusseriana, que buscava rever os pensamentos de Marx sob uma ótica estruturalista. Questiona também, conjuntamente, as condições pós 1968 do Partido Comunista e da Universidade na França (Pelejei-o, 2009).

Em meio a esses fatos, Rancière agrupa um coletivo com outros jovens intelectuais, inspirados no poeta Rimbaud, de nome: *Lês Révoltes Logiques*, questionando as representações tradicionais do social na França. Nesse ínterim, Rancière vai se dedicar a analisar os arquivos dos movimentos operários do século XIX, em particular por alguns dos utopistas do mesmo século. Dessa pesquisa resultarão dois trabalhos: sua tese de doutorado de 1981, com o título

La Nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier (A noite dos proletários. Arquivos do sonho operário), e *O filósofo plebeu* de 1985, sendo uma recompilação dos escritos inéditos de Louis Gabriel Gauny, que foi operário e filósofo.

Com suas reflexões filosóficas a respeito da história, da política e da emancipação, nasce a base de todo o seu pensamento, quando escreve sobre política. *Aux bords du politique* (No Limite da Política, 1998), quando escreve sobre educação *Le Maître ignorant* (O mestre ignorante, 1987).

Neste estudo será abordado o livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* de 2013, entre outros textos. Cruz e Bretas, a partir da leitura de Rancière, afirmam que Jean-Joseph Jacotot foi uma personagem que nasceu em março de 1770 na cidade francesa de Dijon, atuou como professor em diversas áreas do conhecimento. Foi advogado, militar a serviço da Revolução Francesa e pedagogo. Pertenceu à Universidade de Dijon, como estudante de direito e matemática, e posteriormente professor desta mesma instituição. O retorno da monarquia dos Bourbons o fez se exilar nos Países Baixos, fixando-se em Bruxelas. Foi professor de literatura francesa na Universidade do Estado de Louvaina e logo diretor da Escola Militar. Ao regressar para França foi morar em Valenciennes e depois em Paris, falecendo em 1840. Seu método emancipatório ou Panecástico (ensino universal) pregava a igualdade das inteligências, com três princípios: i) todos os homens têm inteligência igual; ii) todo homem recebeu de Deus a faculdade de poder instruir-se a si; iii) tudo está em tudo. Para Jacotot não se tratava de um método, mas de um caminho, uma opinião, uma experiência que começava justamente por suspeitar que todos os homens tinham uma inteligência igual (Cruz; Bretas, 2021).

Para Rancière, tratar a importância da igualdade como ponto de partida das relações da experiência educacional é trazer autonomia, levando o sujeito a participar ativamente nas construções e interações decisórias do meio artístico e político, considerando-se sempre o objetivo da igualdade. A experiência educacional só se torna efetiva quando se desenvolve com a finalidade da emancipação. Caso contrário, é apenas embrutecimento (Rancière, 2013).

Rancière dedica seus estudos ao par estética-política, no qual coloca o sujeito nas relações da produção da arte e da política em um exercício de poder por meio das suas manifestações. Valoriza a emancipação do sujeito pela igualdade de inteligência, desierarquização das relações professores-estudantes e suscitando um sujeito apto a pensar, criticar e ver de forma particular e independente suas relações com o meio onde vive.

Walter Benjamin, por sua vez, foi um filósofo e teórico cultural judeu-alemão que desenvolveu uma abordagem crítica da modernidade. Ele é conhecido por seus ensaios sobre arte, literatura e política, nos quais ele argumenta que a cultura popular e a arte de vanguarda

podem fornecer uma crítica social e política da sociedade capitalista (modernidade).

Ao longo de sua vida, compreendeu seu tempo com elaboradas teorias, vindas das mudanças sociais provocadas pela urbanização e pela industrialização, eleito por ele como cenário, fatos estes condensadores da efervescência moderna, ocorridos no início do século XX. Para tanto, Benjamin usou do recorte histórico para destacar as tensões e contrastes latentes da vida urbana moderna. Ele criou uma imagem holística da forma como a modernidade se desenvolveu, analisando tudo, desde movimentos artísticos até a propaganda. Gatti, 2009, em seu artigo informa sobre esses aspectos levantados por Benjamin à experiência da transitoriedade:

Assim, sob a constatação de que a antiga feição da cidade desapareceu — A velha Paris não existe mais —, surge o desvendamento da lei dessa transformação — (a forma de uma cidade/muda mais rápido, ah! Que o coração de um mortal) — colocada entre parênteses, tanto para salientar que tal descoberta é incisiva demais para ser expressa abertamente, quanto porque a transformação triunfante da cidade, sua aparência moderna, esconderá a relação subterrânea — a transitoriedade —(Gatti, 2009, p. 167).

E continua Gatti, com suas constatações, quando desvela a modernidade modificando as feições da antiga cidade em uma nova, porém esconde uma relação direta com a experiência da transitoriedade (tempo). Esta que pode ser entendida como uma força fugaz regida pelo tempo que se autoconsome.

O novo é essa força que, ao mesmo tempo que configura a modernidade, dando-lhe um caráter único diante do existente, transforma-a imediatamente no seu oposto, a antiguidade. Benjamin tem em mente uma certa apreensão aguda do tempo que transforma cada vez mais rapidamente o moderno em antigo e o novo em velho. O tempo torna-se assim a experiência fundamental de tal arte que se rege pela busca do novo (Gatti, 2009, p. 165).

Mais do que simplesmente documentar eventos históricos, o objetivo de Benjamin ao usar o recorte histórico era criar uma narrativa crítica e analítica que revelasse as estruturas profundas e as tendências sociais implícitas à história. Para Benjamin, tal recurso problematiza as relações de poder e os elementos ideológicos da sociedade.

Esse método, chamado por ele de constelação, lhe possibilitou buscar em aparentes fatos históricos desconexos pontos de conexão entre si, não seguindo uma linearidade, pois não queria catalogar a história, mas procurar as conexões invisíveis que permeiam a história. Dessa forma, Benjamin revelava as contradições e fragilidades da modernidade e como elas se manifestavam e se entrelaçam em diferentes aspectos da vida social e cultural.

O seu pensamento era o de que o processo educativo deveria ter uma perspectiva ampla, para formar um cidadão crítico e consciente das questões sociais. Em seu ensaio, *Experiência e Pobreza*, de 1933, diz, Benjamin, que o homem não pretende novas experiências, mas libertar-

se de toda e qualquer forma de experiência, ostentando assim claramente sua pobreza externa e interna, e que algo digno possa surgir disso.

Pensemos nos esplêndidos quadros de Ensor, nos quais uma grande fantasmagoria enche as ruas das metrópoles: pequeno-burgueses com fantasias carnavalescas, máscaras disformes, brancas de farinha, coroas de folhas de estanho, rodopiam imprevisivelmente ao longo das ruas. Esses quadros são talvez a cópia da Renascença terrível e caótica na qual tantos depositam suas esperanças (Benjamin, p. 115).

Ao se voltar para o texto, em que ele por meio de uma parábola do velho que ensina aos seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos, e estes filhos ao cavarem, nada encontram. Percebe-se com isso que a essência está no trabalho, isso quer dizer na ação, na vivência, estes, sim, precisam ser entendidos e vivenciados pelo corpo do sujeito para ter repertório e significado.

Ficando claro que as ações da experiência estão em baixa em um monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem e ao valor de todo o nosso patrimônio cultural. Pois qual valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós? (Benjamin, 1987, p. 115).

No ensaio, *O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, de 1936, subdividido em 19 partes, Benjamin alega que ao responder às exigências cotidianas da modernidade, está nos afastando da faculdade de intercambiar experiências e de narrar. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. [...] É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiência (Benjamin, 1987, p. 197-198). Benjamin enfatiza a importância da reflexão crítica e da experiência como fontes de aprendizado significativo.

Em seu outro ensaio, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, publicado em 1955, Benjamin recorrerá a múltiplas fontes teóricas, para formular sua ideia sobre experiência estética na era da modernidade.

Jorge Larrosa, espanhol, professor de filosofia da educação na Universidade de Barcelona, onde atualmente é professor titular de filosofia da educação. Licenciado em pedagogia, filosofia e doutor em pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris. Seus trabalhos, de clara vocação ensaística, se situam em um terreno fronteiro entre a filosofia, a literatura, o cinema e a educação. Sua atuação como professor convidado o fez ministrar vários cursos e conferências em diversas universidades europeias e latino-americanas. É fundador e coordenador

geral do Mais Diferenças, associação para experimentação em educação e cultura inclusiva.

Suas pesquisas se concentram entre educação, linguagem e experiência. Com o olhar dirigido à pedagogia, à filosofia e à literatura. Dessa forma, Larrosa constrói um pensamento, voltado para a sensibilidade da ação, em especial, a entrega para além dos marcos que se situa pelo par ciência-técnica ou pelo par teoria-prática.

O que propõe o autor é uma nova perspectiva voltada para o par experiência-sentido, isso supõe que as experiências que nos afetam, que nos tiram da zona de conforto, que nos incomodam positiva ou negativamente, que nos impelem a ter uma reflexão crítica de nós mesmos e do outro. Das relações e o sentido que se dá ao que nos acontece. Também se dedica ao estudo da poesia, da literatura e das artes como meios de reflexão sobre a experiência humana e sobre a formação pedagógica.

Larrosa, em seu livro *Tremores: escritos sobre experiência*, convida a ter um olhar diferente sobre a educação. Seu pensamento está profundamente influenciado pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, em particular, pelos escritos de Theodor Adorno e Walter Benjamin. Essa influência pode ser notada em seu livro *La experiencia de la lectura*, no qual ele analisa a leitura como uma forma de experiência estética capaz de transformar a maneira como se percebe o mundo. E procurará compreender uma realidade que inclui o par experiência-sentido, em que mostra o potencial formador e transformador da experiência enquanto aquilo que “[...] nos passa, nos acontece, nos toca” (Larrosa, 2016, p. 25).

O livro *Tremores: escritos sobre experiência*, de 2016, é composto por cinco ensaios sobre experiência, que aborda temas como a literatura, a educação e a filosofia. Larrosa apresenta reflexões e críticas sobre a relação entre as palavras e o mundo, fazendo uma análise filosófica da experiência humana e como esta é afetada pela escrita e pela linguagem em geral. Larrosa argumenta que a escrita é uma ferramenta poderosa para transmitir ideias e conhecimento, portanto a partir desse argumento Larrosa escreve:

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, as palavras fazem coisas conosco (Larrosa, 2016, p. 16).

Os mecanismos de subjetivação da realidade estão ligados pelas palavras. Larrosa, ao escrever tal argumento, revela claramente sua influência foucaultiana. Segundo Foucault, se torna sujeito por meio da produção de subjetividade que advém das relações de força e poder do sujeito (Larrosa, 2019).

Quando Larrosa usa sua vertente literária focada na educação, ele convida a pensar pela

palavra e com a palavra, pois esta produz sentido, então se põe em funcionamento pela palavra, quando propõe que as palavras sejam exploradas e compartilhadas a partir do par experiência-sentido. Larrosa confirma sua convicção, quando diz “As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (Larrosa, 2016, p. 16).

A alusão da palavra *Tremores* no título do livro remete aos movimentos involuntários tantos dos corpos, quando expostos ao estresse, como nas rochas, quando estas estão sob grande pressão. São esses movimentos internos que trazem para a experiência o caráter da imprevisibilidade, do novo, do inseguro, buscando assim uma ressignificação para o sujeito depois do fato ocorrido. A experiência não é um caminho previsível, não é uma pesquisa empírica, que necessita de comprovação prática científica de algo, muito menos um método prescritivo objetivo, mas é uma abertura para o desconhecido.

1.1 O conceito de experiência estética em Jacques Rancière

Jacques Rancière em suas reflexões sobre história da filosofia, da política, da educação e da estética, tendo a emancipação como base dos seus escritos, constata que a emancipação emanará da igualdade das inteligências. Isso quer dizer colocar o indivíduo em uma posição desierarquizada, que consiste em substituir as estruturas de participação dos envolvidos nas relações de poder, por meio das suas manifestações (Rancière, 2013). Esse poder conferido ao indivíduo mencionado por Rancière está na emancipação, podendo compreender suas vivências pela verificação do seu repertório já vivido. Portanto, seguindo nessa mesma lógica, Rancière defende que a experiência estética não está submetida a nenhuma dialética ou interpretação específica, mas reside no poder conferido ao indivíduo, que agora se torna um espectador emancipado. Em seu livro, *O espectador emancipado* (publicado no Brasil em 2012), declara que:

O poder comum aos espectadores não decorre de sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou de alguma forma específica de interatividade. É o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. Esse poder comum da igualdade das inteligências, liga indivíduos, faz que eles intercambiem suas aventuras intelectuais, à medida que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu próprio caminho. [...] é a capacidade dos anônimos, a capacidade que torna cada um igual a qualquer outro (RANCIÈRE, 2012, pp. 20, 21).

Jacques Rancière define a experiência estética como um ato de produção de sentido que desafia a ordem das coisas. Para ele, a experiência estética não é um encontro fortuito com objeto, e sim um processo de criação de novos significados, que emerge da interpretação

subjetiva que o indivíduo faz daquilo que percebe. Rancière destaca que, ao contrário do que se pode pensar, a experiência estética não se dá apenas nas coisas excepcionais, mas também nas cotidianas, que podem ser transformadas em fontes de aprendizado e potencialmente alteradoras da ordem estabelecida. Assim, para Rancière, a experiência estética é um meio de emancipação e de criação de novas formas de pensar e agir.

Esse dispositivo permitirá destrinchar as categorias misturadas do ato pedagógico de definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento, quando uma inteligência é subordinada à outra inteligência (Rancière, 2013, p. 31).

Partindo que a experiência educacional para Rancière só se torna efetiva quando se desenvolve com o pressuposto da emancipação. Caso contrário, é apenas embrutecimento. À vista disso, pode-se entender que uma boa relação entre docente e estudante é fundamental para a construção do conhecimento de ambos. O processo de aprendizado é um processo que exige engajamento de todas as partes envolvidas, no compartilhar de experiências (conhecimento /sensibilidade).

Ao se reafirmar a definição de experiência estética para Rancière como um ato de produção de sentido que desafia a ordem das coisas e que não se dá pelo fortuito encontro com o objeto, e sim como criação de novos significados. Verifica-se que esse conceito trazido por Rancière está ligado aos de Jacotot, que também acreditava na emancipação pela igualdade das inteligências. Joseph Jacotot entendia que o comprometimento com a emancipação intelectual está na tomada de decisão, por todo homem, de sua natureza como sujeito intelectual (Rancière, 2013).

A lógica subjacente, aqui nesta frase “tomada de decisão”, faz a experiência estética se tornar um processo de desestabilização do que é considerado óbvio e natural na vida social e política, desafiando as estruturas de poder e as divisões sociais. Fazendo as pessoas transcenderem suas posições predefinidas na sociedade. É uma ruptura nas hierarquias pré-concebidas de conhecimento e sensibilidade, é uma reivindicação de igualdade e emancipação para todos os indivíduos. Ela ocorre quando transforma as relações e hierarquias tradicionais que permeiam a sociedade.

O sujeito, ao se envolver com um objeto de arte de maneira significativa, na qual a interpretação e a apreciação não são exclusivas de uma elite privilegiada, reflete uma forma de igualdade. Todos, independentemente de sua posição social ou conhecimento especializado, podem participar da experiência estética.

Essa perspectiva de igualdade na experiência estética é uma crítica ao elitismo cultural e à ideia de que apenas alguns têm o direito de apreciar e compreender a arte. Rancière democratizará a experiência estética, destacando a capacidade de qualquer pessoa se envolver

de maneira igualitária com a arte. Em resumo, para Rancière, a experiência estética autêntica é aquela na qual a igualdade é reconhecida e praticada, desafiando as estruturas hierárquicas e permitindo a participação de todos.

É possível entender a experiência em outros espaços específicos: governantes valorizam a conquista política e poder; especialistas valorizam realizações acadêmicas e profissionais; governados valorizam bem-estar e acesso a recursos socioeconômicos; e os leigos valorizam a realização pessoal e relações afetivas.

Rancière, em seu livro *A partilha do sensível: estética e política*, de 2009, responde a cinco questões provenientes de outro livro seu *O desentendimento: política e filosofia*, de 1996, em que descreve como se dá essa “partilha do sensível”:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e de recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

Vê-se aqui como o autor explica a “partilha do sensível” nas relações políticas, seguindo seu raciocínio nas relações dos espaços institucionalizados pela sociedade, sejam elas: escola, igrejas ou fábricas, todas estão voltadas a uma lógica restrita, a lógica do explicador. Esse sistema convencionou que o explicador é o único do ponto de vista da explicação. Observa-se, então, que a função é determinante do direito ou não de tomar parte desse comum em função daquilo que faz. Constata Rancière:

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que se faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. Existe, portanto, na base da política, uma “estética” que não tem nada a ver com a “estetização da política” própria à “era das massas” de que falava Benjamin. Essa estética não deve ser entendida no sentido de uma captura perversa da política por uma vontade de arte, pelo pensamento do povo como obra de arte. (RANCIÈRE, 2009, p. 16).

Bem como Rancière, descreve que a partilha do sensível está direcionada à base comum das atividades exercidas no tempo e no espaço, definindo assim competências e incompetências para essa experiência.

Assim escreve Rancière:

É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define, ao mesmo tempo, o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. A política ocupa-se de que se vê e do que se pode dizer, sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades dos espaços e dos possíveis do tempo (RANCIÈRE, 2009, p.p. 16, 17).

Entende-se, assim, como o autor recorta os tempos e lugares, e o que está em jogo na política como se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto. Dessa forma define a experiência de quem tem competência e qualidade para falar sobre o visível e o invisível e das propriedades dos espaços e dos tempos.

No livro, *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Rancière relata a história de Jacotot, um pedagogo francês revolucionário de 1818, que começou a semear o pânico na Europa erudita. Com o que ele começou a proclamar, que todo homem tem igual inteligência e que é possível aprender sozinho sem mestre explicador, mesmo um pai ignorante pode se fazer instrutor de seu filho. A instrução é como a liberdade: ela não se dá, conquista-se. Basta se reconhecer e reconhecer em cada ser falante o mesmo poder.

Porém, Rancière explica a distância que a escola se propôs a reduzir na sociedade na França do século XIX, com um sistema chamado sociedade pedagogizada ou pedagogia progressista, que explicita as regras e racionaliza as formas de aprendizagem, enunciando assim a igualdade como objetivo final. Contudo, esse sistema de igualdade a ser atingido parte de uma desigualdade.

Segundo Jacotot, o acaso e a vontade deveriam ser a guia no aprendizado do estudante. Porém, Rancière alerta que esse sistema de normatização de conhecimento só reafirma a incapacidade do sujeito pelo próprio ato, ignorando o que o sujeito já possui como conhecimento, e quando essa situação se apresenta, Rancière a intitula de embrutecimento.

Pois, na emancipação, o sujeito tem a possibilidade de comparar o já sabido com o conhecimento transmitido. Isso quer dizer ter uma atitude reflexiva dialética. Carvalho, 2020, em seu artigo, *Do Mestre Ignorantes ao iniciador, forma escolar e emancipação intelectual*, relata:

No entanto, em Jacotot, conforme alerta Rancière, igualdade e emancipação não são fatos, mas potências que se engendram e crescem por um ato que lhes é próprio: a verificação de sua manifestação aqui e agora. Assim também Jacotot concebe a própria noção de inteligência. Não se trata, para ele, de uma substância de natureza psicológica, passível de mensuração e hierarquização a partir de sua tradução em uma escala ou grandeza matemática, mas de uma potência comum a todos e qualquer um (CARVALHO, 2020, p.4).

Considerando então que igualdade e emancipação, segundo Jacotot, são potências que se engendram e crescem por um ato que lhes é próprio, tem-se assim o entendimento do nascimento da inteligência em sua forma mais particular conferida a qualquer sujeito.

Tendo o acaso e a vontade citado por Jacotot como métodos de aguçar as inteligências mentes, seria um movimento de busca e apreensão para uma práxis emancipadora na sua técnica pedagógica. Fazer isso confere ao sujeito participante responder e reconhecer não na qualidade de aprendiz ou sábio, mas sob o efeito da igualdade.

Essa relação humana, diz Rancière em seu livro *O Mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, é o laço de uma coisa em comum, em que ambos se beneficiam.

1.2 O conceito de experiência e experiência estética em Walter Benjamin

No ensaio sobre Baudelaire, Benjamin afirma que a experiência é matéria da tradição, tanto na vida coletiva como na vida privada. Para Benjamin analisar essa experiência, que vai persegui-lo ao longo do seu trabalho, intitulada por Benjamin de “constelação”, vai lhe possibilitar analisar, em diversos momentos recortados da história, uma conexão entre si.

A própria escrita benjaminiana exige que se mergulhe cada vez mais nas profundezas das palavras para explorar ao máximo toda a sua abrangência e, a partir daí, seu possível uso metafórico (Otte; Volpe, 2000, p. 37). No aspecto constelar da escrita benjaminiana, que marca os extremos da linha estabelecida por ele como pontos estelares:

Surge aí outro aspecto da constelação, o do “extremo” do mesmo modo que cada estrela marca o ponto extremo para o traçado das linhas imaginárias que as interligam, o uso feito da palavra em textos e contextos às vezes bem distantes marca os limites dela. Não se trataria, como no dicionário, de um mínimo denominador comum que leva à troca indiscriminada dos sinônimos e às traduções de baixa qualidade, porém dos pontos extremos – das estrelas – que circunscrevem uma mesma palavra em todo seu alcance. Quanto maior a distância entre os textos, mais se faz valer a singularidade constelar da palavra que neles aparece. Não existiria um núcleo semântico ao qual as palavras pudessem ser reduzidas: o centro das constelações é vazio e as marcas que definem seu traçado são seus extremos. Como as constelações, as palavras se caracterizam pelo “singular-extremo” (OTTE; VOLPE, 2000, p. 38).

Dessa maneira, o entremeio seria o ponto-chave do entendimento do método constelar, quanto maior sua distância entre extremos maior sua singularidade. A trajetória de cada extremo se estabelece nos marcos limites de cada singularidade, portanto o entendimento dos extremos se dá pelo espaço vazio entre eles.

À vista disso, Benjamin usou o recorte histórico para destacar as tensões e contradições subjacentes à vida urbana moderna em seus textos sobre a modernidade. Ele criou uma imagem holística da forma como a modernidade se desenvolveu, analisando tudo, desde a arquitetura até a propaganda. Mais do que simplesmente documentar eventos históricos, o objetivo de Benjamin ao usar o recorte histórico era criar uma narrativa crítica e analítica que revelasse as estruturas profundas e as tendências sociais implícitas na história (Otte; Volpe, 2000).

Na obra constelar benjaminiana, o conceito de experiência aparece em cinco ensaios: Experiência, de 1913; sobre o programa da filosofia futura, de 1918; Experiência e pobreza, de 1933; O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, de 1936; e Sobre alguns temas, em Baudelaire, de 1940. Portanto, neste estudo foram destacados apenas três ensaios:

Experiência, de 1913; Experiência e pobreza, de 1933; e O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, de 1936.

Benjamin, aos 21 anos, publica na Revista *Der Anfang* (O início), em 1913, o ensaio de título Experiência, quando ainda militava no movimento *Jugendbewegung* (Juventude Livre), movimento reformista espiritual, que pretendia transformar a sociedade e a cultura. Nesse ensaio, Benjamin entende a palavra experiência como atributo negativo, em que a noção de experiência seria o acúmulo de capacidade inerente própria dos adultos. Com essa forma negativa de entender a experiência, Benjamin apontará como “máscara”, revelando a hipocrisia dos adultos ao usarem a experiência como forma de opressão exercida sobre os jovens. Crítica os autores:

Em nossa luta por responsabilidade, nós lutamos contra alguém mascarado. A máscara do adulto é chamada “experiência”. Ela é sem expressão, impenetrável e sempre a mesma. O adulto sempre já experienciou tudo: a juventude, os ideais, as esperanças e as mulheres. Tudo isso é ilusão. Às vezes, sentimos-nos intimidados ou amargurados. Talvez ele esteja certo. Como podemos as eles responder? Nós não experienciamos nada (LIMA; BAPTISTA, p.p. 453. 454).

Para Benjamin, a palavra “experiência” é a máscara do adulto, inexpressiva, impenetrável e sempre a mesma. Portanto, a preocupação dele era a de ressignificar a palavra *Erfahrung* (experiência), tomada pelos adultos conservadores, e desmascarar a cultura burguesa que a utilizava como estratégia conveniente ao sistema. A complexidade da noção de experiência, do conceito com o qual Benjamin afirma ter se encontrado, durante muitos momentos da vida. Escreve Benjamin:

Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa (BENJAMIN, 2009, p. 21).

Com uma série de análises sobre arte, arquitetura e cultura, enriquecido de questionamentos vitais a respeito da pobreza que se fixa no âmbito da experiência da modernidade, estabelece um arcabouço epistemológico.

Segundo Benjamin, *Erfahrung* está atrelada à base do conhecimento, a “experiência evidencia o acúmulo de conhecimento realizado por gerações, e transmitido por meio das narrativas, histórias, fábulas e parábolas. Esse acúmulo obtido por meio do tempo se prolonga, se desdobra como em um percurso no qual o sujeito integrado à comunidade se permite sedimentar as coisas com o tempo (Lima; Baptista, 2013).

A perda da experiência veio com o advento da modernidade, em seu ensaio, *Experiência e Pobreza*, de 1933, em que o autor conta sobre o esvaziamento dessa experiência devido à

horrível variedade de estilos e concepções de mundo. Foi inviabilizada pelo resultado da nova mecânica social, iniciada pelo capitalismo, que descarta qualquer forma de conhecimento ancestral, o substituindo por novos saberes advindos do avanço técnico-científico.

Constata Benjamin,

a angustiante e riqueza de ideia que se difundiu entre, ou melhor, sobre as pessoas, com a renovação da astrologia e da ioga, da Christian Science e da quiromancia, do vegetarianismo e da gnose, da escolástica e do espiritualismo, é o reverso dessa miséria. Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo, e sim uma galvanização (BENJAMIN, 1987, p.115).

Pelo prisma benjaminiano, a galvanização é um dispositivo normatizador trazido pela modernidade. Cobrem-se com folhas prateadas a superfície dos nossos conhecimentos mais profundos e sedimentados, com o passar do tempo, vai se diluindo, nos transformando em autômatos (enlatados), trabalhadores especializados com gestos, vazios e repetitivos, como no filme *Metrópolis* de 1927 de Fritz Lang. Entende Benjamin que essa troca se deu, pela palavra *Erlebnis* “aventura”, – uma vivência, algo pelo qual simplesmente se passa, atravessa ou algo que lhe aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual se pertença. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.

Nota-se, com isso, as diferentes categorias que Benjamin atribui para a palavra experiência: *Erfahrung* e *Erlebnis*. Em *Erlebnis*, o sujeito moderno vive seu presente apegado somente a responder às exigentes demandas práticas do cotidiano. A construção da vida encontra-se, atualmente, mais em poder dos fatos do que das convicções. Em *Erfahrung*, por outro lado, seria a tradição, o saber acumulado, transmitido de geração a geração, que devido aos desejos da vida moderna, influenciada pela mídia de massa, está ocorrendo uma diluição da tradição.

A experiência está desfigurada, perde totalmente seu significado pelas consequências do capitalismo moderno (Lacerda, 2020, Pires, 2014).

No entanto, ao se olhar mais detidamente para o ensaio, *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, de 1936, encomenda feita por seu amigo Fritz Lieb, coeditor da revista suíça *Oriente und Occident*, de um artigo sobre o escritor russo. Benjamin retoma

conceito de experiência por outra perspectiva, na qual disserta mais sobre a obra desse escritor, que simboliza algo que está desaparecendo – o contador de histórias – nesse ensaio, Benjamin parece anunciar a necessidade que a narrativa tem de seguir em frente mesmo que sobre ruínas, migalhas da tradição.

Benjamin advoga. É a experiência, a arte de narrar que está em via de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente (Benjamin, 1987, p. 197). Continuando

com sua análise, Benjamin percebe as causas das ações da experiência estarem em baixa, a queda da ética enquanto valor moral. Pois não houve uma experiência mais desmoralizante e degradante do que a guerra, corpos entrincheirados, bocas mudas, pobres em experiências, da inflação econômica e da falta de princípio moral por parte dos governantes.

Portanto, Benjamin percebe a diferença entre a origem da narrativa tradicional e das produções modernas, como o romance e a imprensa. Uma das categorias narrativas que Benjamin descreve em seu ensaio seria aquela na qual o narrador é um homem que sabe dar conselhos, informações científicas a seus leitores. Tendo assim atributos da verdadeira narrativa, que traz em si latente uma dimensão utilitária que pode conter um ensinamento moral, sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida.

Benjamin afirma:

“Dar conselhos” parece hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome – sabedoria – A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção (BENJAMIN, 1987, p. 200. 201).

Benjamin, continuando em suas análises, sobre as duas maneiras de narrativas, a moderna e tradicional, vai explicar que na narrativa tradicional existem duas categorias de narradores, o sedentário (fixo), o que se estabelece em sua cidade, e o viajante (movente), o que viaja sempre e tem muita coisa para contar.

Se esses dois estilos de vida, o camponês e o marinheiro, que foram os primeiros mestres em narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram, com seu sistema corporativo medieval, o mestre sedentário e o aprendiz viajante trabalhavam juntos na mesma oficina. Pois o mestre antes de se fixar em alguma cidade, foi um aprendiz migrante antes de se fixar em seu país ou no estrangeiro. Definindo, assim, um corporativismo, que o saber das terras distantes, trazidas pelos aprendizes migrantes, se misturava com o saber do passado recolhido pelo mestre sedentário. No entanto, essas duas categorias constituíram a extensão real do reino narrativo (Benjamin, 1987, p. 199). Partindo de um senso prático, como relata Benjamin, o narrador é uma pessoa de aspecto utilitarista que dá conselhos, que se preocupa com as pessoas, que dá informações. Afirma o autor.

Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou mesmo numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1987, p. 200).

Desse modo, o autor nos relata que o ato de “dar conselhos” parece antiquado atualmente, porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Sabedoria é a substância viva da existência. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria, o lado épico

da verdade, está em extinção (Benjamin, 1987, pp. 200, 201).

Analogamente, Benjamin desenvolveu também ideias significativas sobre a experiência estética em seus trabalhos, para o autor, o termo “experiência estética” sintetizava as modificações da “experiência” enquanto modos da e na modernidade. Com seu trabalho de crítico cultural, Benjamin desenvolveu uma abordagem multidisciplinar, incorporando elementos de filosofia, crítica literária, teoria cultural e história.

Em seu ensaio, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, publicada em 1955, fornece alguns conceitos fundantes sobre como ele pensava a experiência estética na modernidade. A aura foi uns dos conceitos centrais da sua teoria estética, pois o autor entendia que a aura representava a verdadeira experiência estética pela singularidade e autenticidade de uma obra original, perdendo-se se ocorresse sua reprodução em massa. A reprodução em massa que aconteceu na era da fotografia e do cinema. Ele argumentava que as pessoas ao terem contato com essas reproduções em larga escala de uma obra de arte afetaram sua autenticidade e, conseqüentemente, a experiência estética. Outro conceito fundante dentre tantos outros que Benjamin desenvolveu foi a relação entre a experiência estética, memória e história, pois argumentava que a compreensão de uma obra de arte demandava uma conexão com a tradição cultural e histórica. A experiência estética autêntica está intrinsecamente ligada à capacidade de reconhecer e retirar das camadas significado histórico e cultural contidas na obra de arte.

Em resumo, na abordagem de Walter Benjamin, a experiência estética é multifacetada e profundamente influenciada por suas reflexões sobre a modernidade, a reprodutibilidade técnica, a memória cultural e a relação entre história e arte.

1.3 O conceito de experiência em Larrosa

No início do seu livro, *Tremores escritos sobre experiência*, Larrosa relata múltiplas ideias de experiência: um diz, é obscura, outro, é vaga, e o seguinte, é confuso. Portanto, todos de alguma forma se sentiram seduzidos ao longo da história a se debruçar sobre essa palavra problemática. Segundo Larrosa, o que se tem na tradição, são aparições esparsas de ideias de experiência. Larrosa defende:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetiva, não pode ser produzida. [...] A experiência é algo que nos acontece, é que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão (Larrosa, 2016, p. 10).

Larrosa aponta que a palavra e a própria experiência estão distantes, e cada vez mais raras. Segundo o autor, os quatro fatores desta época que destroem a experiência: o excesso de

informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Em seu livro *Tremores; escritos sobre experiência*, o autor explica cada um desses fatores.

Primeiro fator, a necessidade de separar a experiência da informação. A informação não é experiência, e não deixa espaço para a experiência, ela é quase uma antiexperiência.

Com isso, o autor enfatiza:

A contemporaneidade nos destina a nos constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais preocupa é não ter bastante informação, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (Larrosa, 2016, p. 19).

Por isso, o autor nos alerta da necessidade de separar a informação da experiência, pois ao se fazerem diversas coisas como: ir ao cinema, visitar lugares, ou mesmo ler um livro, pode-se dizer que se sabem coisas que se está imerso vivendo em uma “sociedade da informação”, e estranhamente essa expressão funciona como sinônimo de sociedade do conhecimento. O autor, ao ter esse entendimento, traz para a compreensão a citação de Walter Benjamin, que este mundo está caracterizado pela pobreza de experiência, nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Larrosa revela “que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (Larrosa, 2016, p. 20).

Segundo fator, enfrentamento do excesso de opinião, que faz a experiência ser mais rara, os sujeitos modernos são sujeitos informados que opinam.

É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre como a informação, converteu-se em um imperativo. [...] E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça (LARROSA, 2016, p. 20)

Nesse ponto, Larrosa critica o periodismo/jornalismo, como Benjamin, pois ambos afirmam que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. O periodismo nada mais é do que uma aliança perversa entre informação e opinião. A função do periodismo é fabricar informação e opinião, e quando as duas se sacralizam, ocupam todo o espaço do acontecer do sujeito, o transformando em mero suporte da informação e da opinião. Isso leva a constatar que a sacralização é igual à galvanização que Benjamin afirmava. A sacralização/galvanização levam os sujeitos a se tornarem fabricados, manipulados, incapazes de experiência.

Terceiro fator, a falta de tempo fragmenta a experiência. O tempo aqui descrito por

Larrosa não está na desaceleração, mas no seu contrário na aceleração dos acontecimentos cada vez mais rápidos, empurrando assim para um vórtice, reduzindo os estímulos a uma dinâmica de sobreposições de estímulos. Portanto, Larrosa mostra as consequências dessa troca incessante, e excitante de estímulos.

O acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulos, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem, deixar qualquer vestígio. [...] Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2016, p. 22).

Consoante à explicação de Larrosa, tem-se o par informação/opinião, conjuntamente com a velocidade um fator perverso e generalizado de fragmentação da experiência em favor de uma constante atualização. Mediante as afirmações do autor, o tempo é o elemento mais afetado em todo esse processo, pois se ao estar constantemente ocupado com as demandas da informação/opinião, segundo Larrosa, esse sujeito em permanente formação, atualização e reciclagem sem-fim é um sujeito que usa o tempo como valor, como moeda de troca, não pode perder tempo, tem que estar sempre a aproveitar esse tempo. Por essa obsessão por seguir acelerado e não abandonar as coisas, o sujeito não tem tempo. Com isso, está-se sempre acelerado e nada acontece a este (Larrosa, 2016, p. 23).

Quarto fator, excesso de trabalho impedindo a experiência, Larrosa demonstra, que é ensinado que a teoria se aprende pelo saber das palavras contidas nos livros e o fazer se adquire na experiência, na prática do trabalho. Por isso o autor está interessado em distinguir essas duas palavras, a experiência e trabalho: trabalho, segundo Larrosa, vem da pretensão agressiva do sujeito moderno de que tudo pode e quer fazer, mesmo que isso signifique destruir os obstáculos.

O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe [...] e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência (LARROSA, 2016, p. 24).

Nesse caso, a experiência, segundo o autor, fica relegada ao plano da mera relação do ponto de vista da ação desse sujeito moderno que executa sua atividade sem ao menos se aperceber do que o motivou, do que o moveu. O sujeito moderno no afã de mudar as coisas sempre está ultrainformado, transbordante de opinião, superestimulado, cheio de vontade e hiperativo, sempre mobilizado, não podendo parar. E por não poder parar, a experiência é impossibilitada (Larrosa, 2016, p. 25).

Até este ponto foi visto como Larrosa versa sobre o conceito de experiência, porém agora será verificado como o autor reflete sobre o sujeito da experiência. Para tal, ele distingue

os diferentes significados da palavra experiência em outros idiomas, se se resgatar a afirmação de Larrosa que “fazemos coisa com as palavras e, que as palavras fazem coisa conosco” (Larrosa, 2013), percebe-se que o autor chega à definição de três lugares em que esse sujeito da experiência transita em decorrência de sua língua: i) sujeito da experiência, um território de passagem, como superfície sensível, aquilo que acontece deixa marcas, vestígios, produz afetos e deixa efeitos, “o que nos passa”; ii) sujeito da experiência, um ponto de chegada, lugar ou ponto onde se recebe coisas, espaço aberto livre para receber; iii) sujeito da experiência, território de passagem, espaço de acontecimentos, sucessão de fatos e ocorrências. Segundo Larrosa, “aquilo que nos acontece, nos sucede”.

Em suma, seja um território de passagem, seja um lugar de chegada ou espaço de acontecimentos, esse sujeito da experiência será definido por Larrosa como:

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2016, p. 26).

Portanto, se o sujeito da experiência não se “expõe”, segundo o autor, com toda a vulnerabilidade e risco que pode oferecer, nada passará, nada chegará a acontecer.

No entanto, até o momento, o autor trouxe dois aspectos com relação ao que ele declara por experiência e sujeito da experiência. Porém, cabe destacar, quando Larrosa escreve, “é experiência aquilo que nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (Larrosa, 2016, p. 28).

Portanto, há dois outros aspectos necessários de se entender, quando Larrosa definiu a experiência e sujeito da experiência. A experiência é percebida como algo que faz recordar, reviver, rememorar e ressignificar algo que já se tinha como referência particular. Desse modo, é importante compreender o contexto da transmissão da experiência de um sujeito para outro, isso quer dizer o meio escolhido (linguagem) da transmissão da experiência, pois sem ela não ocorreria a experiência. Com isso, o autor convoca a perceber que essa transmissão da experiência para o sujeito da experiência é a paixão.

A paixão transforma o sujeito em passional, paciente no sentido de padecer de todo o sofrimento que a experiência pode proporcionar. Porém, esse sujeito passional não é passivo tão pouco ativo, mas um sujeito que aceita e assume os padecimentos, suporta e aceita os sofrimentos da paixão.

A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada,

inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar (LARROSA, 2016, p. 29).

Se a paixão libertadora está na aceitação fora do sujeito da experiência, isso quer dizer que a experiência está nas relações entre o sujeito e a experiência. Mesmo o sujeito sendo passional na sua aceitação, não lhe tira a força, mas o alimenta, pois lhe obriga sobretudo a ser incluído nessa dinâmica da aceitação.

Larrosa afirma, se a experiência é o que acontece a todos, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, e a experiência é uma paixão. (Larrosa, 2016). Pode-se, portanto, entender que o sujeito da experiência seria “um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (Larrosa, 2016). Compreende-se assim, para ocorrer a transformação da experiência nesse espaço, este mesmo espaço seja um local de mão dupla, no qual o sujeito pode receber e doar algo a partir dessa relação, isso causará uma mudança no sujeito da experiência.

O autor, ao dirigir o foco dos seus conceitos até aqui dispostos para o cenário escolar, dessa maneira, faz perceber que esse cenário escolar é atravessado por fatores diversos: políticos, históricos e socioculturais, que legitimam esse espaço – escola –. A escola é um espaço vivo, de criação, de inventividade, ele é cheio de significados: cores, sons, sabores, cheiros e tatos. Este é cheio de fazeres e saberes que afloram no seu cotidiano.

Conforme Larrosa afirma,

se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece [...] A vida, como a experiência, é relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la (LARROSA, 2016, p. 74).

Deixar experiência nos espaços formativos só reafirma a alegação do autor, a experiência não é algo isolado, mas está intrinsecamente ligada à relação com o outro, por meio da linguagem, se é extensão do que se realiza e se diz. De maneira idêntica, Larrosa examina a experiência estética por esse prisma, a experiência estética não está somente relacionada à apreciação artística, mas está fundamentada na formação do sujeito e das influências perceptivas do mundo ao seu redor e de sua identidade. Segundo o autor, se a experiência estética está ligada à relação com o outro, a experiência estética é uma forma de comunicação entre os sujeitos. Esse encontro proporciona um espaço de compreensão mútua, de construção compartilhada, contribuindo para a criação de significado estético.

1.4 O encontro desses autores por meio da experiência estética

Embora haja diferenças significativas entre seus pensamentos, há alguns pontos de

convergência entre Jacques Rancière, Walter Benjamin e Jorge Larrosa. Para Rancière, a experiência estética não está submetida a nenhuma dialética ou interpretação específica, mas reside no poder conferido ao indivíduo, que agora se torna um espectador emancipado, pela igualdade das inteligências. Bem como defende que a experiência é um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído, que define, ao mesmo tempo, o lugar e o que está em jogo na política (Rancière, 2020).

Para entender a experiência estética, Benjamin utilizou uma abordagem multifacetada, para explicar as influências e características da era da reprodutibilidade técnica na modernidade. Benjamin alega que a experiência estética autêntica está intrinsecamente ligada à capacidade de reconhecer e retirar significados das camadas histórico-culturais contidas na obra de arte. Ou seja, a experiência estética como a experiência para Benjamin era proveniente da memória cultural e a relação entre história e arte, também da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Esta é o conhecimento obtido com o tempo, que se acumula, que se prolonga, que se desdobra; o sujeito integrado em uma comunidade dispõe de critérios que lhe permitem sedimentar as coisas com o tempo (Benjamin, 1987). Para Larrosa, a leitura e a experiência estética são essenciais para os processos de aprendizado e formação dos sujeitos (Larrosa, 2016).

Os autores enfatizam a importância da abertura à experiência, da sensibilidade e do pensamento crítico no processo de formação do sujeito, portanto os três autores apontam a experiência estética e a experiência como fontes de aprendizado significativo. Em primeiro lugar, todos estão preocupados com questões políticas, sociais e estéticas, engajadas na análise crítica dos sistemas políticos e culturais dominantes em suas respectivas épocas.

Além disso, todos eles compartilham uma perspectiva crítica, entre a relação poder e conhecimento. Enquanto Rancière coloca os indivíduos no papel de protagonistas das tomadas de decisão, Benjamin acredita que a cultura e a arte têm papel importante na subversão das estruturas de poder. Larrosa enfatiza a importância da reflexão crítica sobre as diferentes formas de conhecimento e a necessidade de os indivíduos se tornarem sujeitos ativos na construção de novas formas de conhecimento e subjetividade, tendo uma postura reflexiva que possa, por meio da experiência estética, construir um significado mútuo e compartilhado da subjetividade.

A ênfase na experiência que se destaca nas obras de Larrosa e Benjamin não deve ser dissociada de uma perspectiva política da educação, que evoca a necessidade de um processo com vistas à emancipação na formação humana e societária, segundo Rancière. Com base nesses autores, é possível afirmar que a experiência e experiência estética são um dispositivo de ressignificação do mundo, envolvendo repertório, vivência sociocultural e política do sujeito. Ao problematizar as relações entre sujeito e a sociedade, a educação se mostra com um papel relevante.

Em resumo, os autores em tela estão interessados em explorar as possibilidades de transformação social e política por meio da cultura, da arte e da educação. Para Rancière, isso significa dar voz às pessoas comuns e desafiar as estruturas de poder existentes. Para Benjamin, significa reconhecer a dimensão revolucionária da arte e da cultura. Segundo Larrosa, significa desenvolver uma pedagogia crítica que ajude a transformar a sociedade. Assim, obtém-se a partir desses autores um desenho do que se pode chamar nos limites desse estudo de encontro entre experiência estética e educação emancipadora. Cabe à seção seguinte realizar esse encontro no tempo e no espaço da formação e do trabalho docente.

Capítulo 2 – Formação e trabalho docente: em busca da práxis emancipadora

Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. (Nóvoa, 2022)

É necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de uma sistematização, de escrita e de partilha. (Nóvoa, 2022)

Para que se possa orientar uma práxis pedagógica emancipadora há que se trabalhar com a conceituação da experiência estética do docente no seu ambiente peculiar, implicando isso em compreender a sua formação. Mas para isso é necessário que possamos contemplar referenciais teóricos que tratam da formação e do trabalho docente como desafios conjugados para que a educação cumpra o seu papel emancipador. Refere-se aqui a autores fundamentais e contemporâneos que tratam dessa questão, a saber António Nóvoa, Maurice Tardif e Jorge Larrosa.

2.1 Formação e experiência docente para António Nóvoa: personalidade, profissionalidade atravessadas por novas institucionalidades, novos conhecimentos e novos coletivos

António Nóvoa, português, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea. É professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade. Seu vínculo com a Universidade de Lisboa o propícia ter um extenso trabalho catedrático-científico na área da História da Educação, contando também com participações como professor convidado em outras instituições de ensino, como: em Colúmbia (Estados Unidos), Oxford (Inglaterra), Paris 5 (França).

Nóvoa, desde seu doutoramento, e ao longo dos seus trinta anos de trabalho, vem desenvolvendo pesquisas com temas direcionados entre a formação e a profissão docente, e como se torna professor. Esses temas se mostram em uma perspectiva histórica ou comparada, política ou pedagógica, por entender estar inerentemente entrelaçados no processo de formação docente. No delineamento deste estudo, no recorte das concepções de Nóvoa, serão utilizados, entre artigos, dois livros: *Escolas e Professores, Proteger, Transformar, valorizar*, com a colaboração de Yara Alvim, publicado em 2022, e *Professores Imagens do Futuro Presente*, editado em 2009.

No livro *Escolas e Professores Proteger, Transformar, valorizar*, sua temática está

embasada na defesa da necessidade de proteger, transformar e valorizar as escolas e os professores. Tendo a formação docente e quanto ela se transformou em consequência da pandemia de Covid-19, iniciada no fim de 2019 e ainda presente, e qual o futuro da docência e sua formação.

Proteger, em razão de as escolas serem lugares únicos de relações humanas e de educação, uns com os outros e de socialização. Transformar, porque as necessidades de modificar os modelos de gestão, funcionamento e organização se mostram urgentes. Valorizar, porque as escolas são espaços imprescindíveis para a interlocução e formação das novas gerações.

Nóvoa, em seu outro livro *Professores Imagens do Futuro Presente*, sua crítica está no retorno da visibilidade do professor, um tanto esquecida. Porém, agora perto do final do século XX, as influências das organizações internacionais em estudos comparados, que alertam para o problema das aprendizagens *Learning matters*, e inevitavelmente quando se fala em aprendizagem, fala-se de professores *Teachers matter*, inscrevendo assim as questões com a profissão docente como sendo uma das grandes prioridades das políticas nacionais e internacionais.

No artigo, escrito por Nóvoa, publicado em 1992, com o título: *Formação de professores e profissão docente*, no qual ele aponta parte dos seus conceitos a respeito da formação docente, visa introduzir novas abordagens no debate sobre a formação docente, deslocando-o de uma perspectiva demasiada centrada no valor acadêmico, para uma perspectiva centrada no terreno profissional. A primeira parte do texto evoca o percurso histórico da formação da profissão docente (no recorte histórico português), enquanto, na segunda, mostra que a formação docente está relacionada tanto ao desenvolvimento pessoal (a vida do professor) como ao desenvolvimento profissional (profissão docente) e ao desenvolvimento organizacional (escola). O autor visa estimular uma reflexão oposta nos modos e nas estratégias da formação docente.

Para Nóvoa (1989), a profissão docente impregna-se de uma espécie de “entre dois”, que estigmatiza a história contemporânea dos professores. Nas palavras do autor, o professor é o indivíduo que transita entre dois mundos sem estar de fato fixo em um.

O autor compara a profissão docente como *Charneira*. Essa palavra, em português do Brasil, significa *dobradiça*, o professor ocupa o eixo central entre duas realidades que se juntam e se articulam com movimentos para frente e para trás. Na educação, as duas partes constituem os espaços externos e internos. Os espaços externos estão nas relações com as demandas das instituições políticas, organizações internacionais e necessidades da comunidade. Está também na arquitetura da escola, na organização da sala de aula, nos corpos dos alunos e no corpo do

professor, enquanto os espaços internos se encontram em todas as subjetividades desses espaços citados (Novaes, 2022).

A educação é vivenciada por pessoas. Apesar da obviedade de tal afirmação, com frequência é preciso reiterar que as subjetividades não podem ser obliteradas pelas volumosas estatísticas que inspiram as políticas educacionais. É também amplamente sabido que as políticas só se comprovam eficazes, quando são significadas pelos sujeitos afetados por elas. (Nóvoa, 1989). Para o autor, esse cenário, no qual os atores educacionais trabalham, trabalho este que requer do professor grande demanda de dedicação, de envolvimento da sua parte como profissional e como pessoa, as duas não estão separadas. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 1992).

O autor tem sustentado a relevância de se desenvolver aquilo que ele designou como teoria da personalidade, que se insere no cerne da teoria da profissionalidade docente. Para ele, é preciso considerar os professores enquanto pessoas inteiras. Nas palavras do autor, “é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (Nóvoa, 2009, p. 22). Como pessoas inteiras, os professores são produtos e produtores de seus contextos profissionais.

O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor. É importantíssimo ter esse espaço de interações entre as dimensões pessoais e profissionais, deixar os professores aprenderem dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (Nóvoa, 2009).

Nóvoa prescreve mudanças profundas na formação inicial e continuada desse docente, que precisa se conscientizar do papel de formador de outros, como de si próprio e dos seus pares. Conforme o autor, a inflação discursiva dos especialistas e pesquisadores sobre a atribuição dos professores enfraquece os docentes enquanto categoria de trabalho e profissão, provocando, assim, mais controle estatal, científico e empresarial, causando desvalorização dos professores e das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. Se não atendermos a esse paradoxo, dificilmente compreenderemos algumas das contradições que atravessam a história da profissão docente (Nóvoa, 1998).

Continuando em suas observações, Nóvoa nos alerta sobre um crescimento exagerado das comunidades de formação de professores, na área dos departamentos universitários de educação, dos especialistas nacionais e internacionais, um fenômeno chamado de indústria do ensino com seus produtos (livros escolares, materiais didáticos etc.), acompanhados de uma panóplia de tecnologias educativas, sem a participação efetiva do professor nesse processo decisório de práticas e métodos de trabalho.

Nóvoa assevera, os professores não foram os autores desses discursos e, em certo

sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos (Nóvoa, 2009).

O autor, em suas pesquisas, reuniu um vasto material documental: relatórios internacionais, artigos científicos, discursos políticos, documentos sobre a formação docente, livros e teses de doutorados. Com isso, constata o autor, que a utilização recorrente das mesmas opiniões e palavras, das mesmas maneiras de pensar os problemas da profissão docente, para que todos concordem.

Quanto às medidas tomadas para garantir a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, desde sua iniciação e formação em serviço e ao longo da vida, valorizando-se o professor reflexivo com postura investigativa e colaborativa.

Nóvoa identifica que dessa disseminação consensual discursiva redundante, surgiram dois grandes grupos que contribuem para a produção e vulgarização do discurso. O primeiro grupo engloba investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos. O segundo grupo compõe-se dos consultores especialistas das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia etc.). Na argumentação do autor, ele declara que a educação está atravessando tempos incertos de muitas perplexidades, com urgência de mudanças, mas sem conseguir definir o rumo. Existe um excesso de discursos repetitivos, que se traduzem em uma pobreza de experiência. É difícil não ser contaminado por esse discurso gasoso, que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (Nóvoa, 2009).

Percebe-se então que o autor indica que é necessário manter consciência e discernimento para construir propostas educativas que possam quebrar esse círculo fechado. Em seu livro *Professores Imagens do Futuro Presente* de 2009, Nóvoa propõe essa quebra quando apresenta sua teoria da *peçoalidade* do professor dentro do que ele advoga como profissionalidade docente.

Nóvoa inicia sua argumentação com uma questão: o que é um bom professor? Para responder a tal questão, o autor sai das inumeráveis listas de competências que um professor tem que ter e quebra a lógica hegemônica, quando coloca as disposições que caracterizam o trabalho docente, e explica o porquê.

O autor descreve:

Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental (NÓVOA, 2009, p. 29).

O autor, ao propor suas disposições que caracterizam o trabalho docente, consegue

romper com o debate sobre as competências, que para ele já está saturada. Com tal atitude enfatiza uma (pré)disposição construída em uma forte definição de sentido cultural da profissionalidade docente, que está em uma *pessoalidade do professor*. No quadro 1, aparece o que Nóvoa afirma serem essas disposições.

QUADRO 1 – Disposições que caracterizam o trabalho docente

Disposições	Setor
O conhecimento	Primeiramente é necessário que o professor conheça bem aquilo que se ensina. Pois, o trabalho do professor consiste na construção de práticas que conduzam os estudantes à aprendizagem.
A cultura profissional	Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.
O tato pedagógico	Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.
O trabalho em equipe	O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de - comunidades de prática -, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.
O compromisso social	Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Nóvoa (2009).

Seguindo o argumento do autor de sair do círculo vicioso de definir e auxiliar o futuro da formação de professores, é preciso se esforçar para manter a lucidez, e com propostas educativas nesse sentido.

Para tanto, Nóvoa mostra que a formação de professores está inserida em uma lógica binária, que bloqueia os pensamentos, as políticas e as práticas de formação de professores.

No raciocínio do autor, para ultrapassar essa dicotomia, é preciso conseguir juntar e de projetar uma terceira realidade. Dessa forma, conseguirá se distanciar da ortodoxia e posições estáticas, estabelecendo novas propostas e movimentos.

Nóvoa, com o fito de explicação, escreve, tanto a teoria como a prática podem ser vazias: porque uma teoria muito erudita e enciclopédica pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão. Já a prática, se for rotineira sem qualquer aspecto de reflexão por parte dos

professores, não constrói novas dinâmicas.

A partir dessa constatação, o autor, com vistas a ultrapassar essa dinâmica binária, procura repensar a formação de professores a partir de uma concepção de uma terceira realidade. Que ele segmenta em três teses para melhor organizar e refletir, com base na necessidade de mudanças profundas nas políticas e nas práticas de formação de professores, em um tempo de metamorfose da escola e de metamorfose do trabalho docente.

Cada tese está nomeada como terceira realidade: no lugar institucional; no lugar do gênero de conhecimento; no lugar da presença coletiva. Para justificar tais teses, Nóvoa constata que mesmo que se esteja no século XXI, o modelo de escola que se conhece já tem uma história consolidada há mais de 150 anos, apesar de todas as críticas lançadas. Sua força é tamanha que não se imagina uma situação outra de ensinar. Essa escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade.

Sentencia Nóvoa:

O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos. É provável que a instituição escolar se desintegre, se dissolva, seja por via de tendências de regresso da educação a esferas privadas e familiares (note-se a importância crescente de uma relação – consumista – com a educação), seja por via de uma entrada forçada da inteligência artificial no terreno das aprendizagens (note-se o sucesso gradativo da literatura que anuncia a morte da escola às mãos das *Learning machines*). Neste caso, os professores serão dispensados (NÓVOA, 2022, p. 78).

2.1.1 Metamorfose da escola e do trabalho docente

Nóvoa (2022) relata que se está em um momento crucial da história da escola e dos professores. Para a escola conseguir um gesto de metamorfose, de reinvenção, no quadro de um espaço público de educação: “É necessário repensar, com coragem e ousadia, as instituições educacionais e os modelos de formação de professores. Caso não aconteça por inércia, reforçamos as tendências nefastas de privatização e de tecnologização da educação.” (Nóvoa, 2022, p. 78).

Não obstante, o autor clarifica que mesmo com boas iniciativas e experiências na universalização da formação de professores, trazendo significativos ganhos, no plano acadêmico, simbólico e científico, perdeu-se em vínculo com a escola normal e o que mais a caracteriza como profissão. Em primeiro lugar, para haver uma valorização sobre a formação inicial do professor, sua entrada na profissão, e a formação continuada dos professores, Nóvoa propõe três movimentos vitais, que podem ajudar a definir e orientar na formação docente, como matriz a formação para uma profissão. Os movimentos, segundo Nóvoa:

O primeiro movimento passa pela valorização do conjunto do desenvolvimento profissional docente, isto é, a capacidade de pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. O segundo movimento conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias, buscando nelas uma fonte de

inspiração. A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de uma profissão humana. O terceiro movimento situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente. Numa série de trabalhos de grande relevância (NÓVOA, 2022, p. 79).

De tal forma, o autor convida a reflexão sobre a importância desses três movimentos, que estão inseridos na própria formação profissional universitária dos futuros professores. O autor acredita que não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar como cuida da formação dos seus futuros profissionais (Nóvoa, 2022).

Nóvoa, aponta, as respostas estão em uma terceira realidade, longe das dicotomias e das dinâmicas binárias, para o professor poder realmente se desenvolver e se tornar um profissional autônomo.

Em seus estudos comparados, o autor constata que as profissões humanas lidam com incertezas e imprevisibilidade, por isso se faz necessária uma boa formação de base com participação de profissionais mais experientes.

Nóvoa, em sua teoria, enfoca a profissionalidade docente e a personalidade do professor, seguindo com sua proposta de uma terceira realidade. Neste estudo está descrita resumidamente suas três teses que levantam esta reflexão. O autor as classifica da seguinte forma.

2.1.1.1 Primeira Tese, Repensar a formação de professores: construir um terceiro lugar institucional

Repensar a formação de professores passa pela criação de um novo ambiente institucional e pedagógico. Trata-se de criar um lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, por um lado, na universidade, por outro, vinculando a universidade às escolas públicas da cidade.

Sua missão é articular a universidade com as escolas, permitindo aos estudantes do magistério terem uma relação com a profissão desde o primeiro dia. Mas a missão desse lugar, dessa casa comum da formação e da profissão, não se esgota na formação inicial e deve dar origem a novas políticas de inserção na vida profissional (residência docente) e a um novo desenho da formação continuada dos professores, tendo como base uma reflexão coletiva, partilhada.

O objetivo é instituir uma comunidade de formação, isto é, um lugar onde se trabalhe em comum pela formação dos professores, criando as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Este terceiro lugar é mais do que a soma das universidades e das escolas.

2.1.1.2 Segunda Tese, Repensar a formação de professores: valorizar um terceiro gênero de conhecimento

Se não for reconhecida a existência e a importância deste terceiro conhecimento, não será possível afirmar a profissão docente como aquela baseada no conhecimento. Se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido fora da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas acadêmicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de nível superior.

Por outro lado, um professor precisa ter um conhecimento mais orgânico, histórico, contextualizado e abrangente da disciplina que ensinará do que o especialista dessa mesma disciplina.

Formar-se como professor é compreender a importância desse conhecimento terceiro, desse conhecimento profissional docente, que faz parte do patrimônio da profissão e que necessita ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração a geração.

2.1.1.3 Terceira Tese, Repensar a formação de professores: reforçar uma terceira presença coletiva

O saber é social, por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional. (Tardif, 2019)

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola. (Tardif, 2019)

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudanças de forma da escola. A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), tem uma referência organizacional (o projeto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação.

É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação profissional docente. Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas

antes a vontade de ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que podemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores.

2.2 Formação e experiência docente para Maurice Tardif

Maurice Tardif, canadense, foi professor titular, intelectual e pesquisador, do departamento da Université de Montréal (UdeM – Universidade de Montreal) e diretor do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (Centro Interuniversitário de Pesquisa sobre Formação e Profissão Docente – Crifpe).

No perímetro deste estudo, abordaremos na obra de Tardif, o seu pensamento crítico em relação a questões do campo educacional, bem como sua colocação quanto à profissão docente na contemporaneidade, considerando as múltiplas instâncias do saber docente na sua pluralidade e temporalidade, por ser produzida em contextos diferenciados. Toda sua carreira foi pautada por temas referentes aos saberes docentes, formação profissional, trabalho docente e profissionalização do ensino.

O destaque é para o livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, o mais lido no Brasil, contando com sua 17ª edição em 2014, tendo sua 5ª reimpressão, em 2019. Autores como: Souza Neto e Ayoub (2021), Motta (2008) e Pastoriza (2023) são comentaristas que se debruçam sobre a obra e as atividades acadêmico-científicas, produzidas por Tardif e aqui são referenciais importantes para a compreensão do seu legado. Portanto, a produção de Tardif promove interlocução no campo educacional, pelo seu posicionamento quanto à profissionalização docente contemporânea, expõem a problemática do saber docente. O núcleo do seu trabalho contempla três temas: i) saberes docentes, ii) Formação profissional, iii) Trabalho docente. Tais temas, por sua vez, perpassam a perspectiva da docência como profissão, o processo de profissionalização do ensino e os saberes docentes advindos do seu cotidiano. Segundo Tardif existem quatro categorias de saberes constitutivos da prática docente: 1) saberes da formação docente, 2) saberes disciplinares, 3) saberes curriculares, 4) saberes experienciais. Entende-se, portanto, que Tardif defende as relações entre saber profissional e os saberes das ciências da educação; o saber dos professores e as suas relações com a sua identidade, a sua experiência de vida e a sua história profissional; e as suas relações com os estudantes em sala de aula e com os outros atores escolares (SOUZA NETO; AYOUB, 2021).

Essas múltiplas instâncias articuladas entre a prática docente e os saberes fazem dos docentes um grupo social profissional único, cuja existência necessita da sua capacidade de dominar, agregar e mobilizar tais saberes em condições de exercer sua prática.

No quadro 2, o que o autor entende o que seja cada um dos saberes

QUADRO 2 – Saberes docentes de acordo com Tardif

Saber	Definição
Saberes da Formação Profissional	Saberes apoiados nas ciências e na erudição, transmitidos aos professores em sua formação inicial ou continuada pelas instituições. Compõem igualmente da formação profissional os saberes pedagógicos, que se organizam em dois aspectos: nas técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), e outro na concepção ideológica – doutrinária – ligados às normativas dominantes.
Saberes Disciplinares	Saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integradas nas universidades, sob a forma de disciplinas, em que o docente tem que dominar conforme sua área de atuação.
Saberes Curriculares	Corresponde aos conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação.
Saberes Experienciais	Saberes advindos do exercício da função e da prática da profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes se incorporam à experiência individual e coletiva sob forma de <i>habitus</i> e de habilidades de saber-fazer e saber-se.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Tardif (2023).

Percebe-se, que o autor desenvolve sua argumentação afirmando a existência de diversos saberes relacionados ao fazer docente. Portanto, estes mesmos saberes destacados, os docentes não têm controle sobre sua produção e circulação. Por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional, os saberes curriculares produzidos pelos funcionários do Ministério da Educação, os saberes dos outros atores escolares (pais, orientadores educacionais etc.) que de uma maneira ou de outra, são exteriores ao trabalho docente (TARDIF, 2019).

Esta relação externa estabelecida pelos docentes em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, provoca uma maior valorização dos seus saberes experienciais. “O uso desses saberes pelo professor implica, portanto, uma relação social com esses mesmos saberes, bem como com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem.” (TARDIF, 2019, p. 105). Visto que os docentes vivem episódios concretos em seu cotidiano, das quais utilizam a melhor estratégia diante dos fatos ocorridos, com habilidade, capacidade interpretativa e de improvisação, legitimando de certa forma o conjunto de saberes relatados pelo autor.

Porém, os eventos não são um igual ao outro, mas guardam entre si certas

similaridades que permitem ao docente, então, modificar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, dessa maneira cria-se um *habitus* específico a sua profissão.

Consoante a afirmação do autor, os saberes que servem de base ao ensino, são pragmáticos, ao estarem ligados ao trabalho e a pessoa do trabalhador. Refere-se aos saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos docentes. Tardif alega, “é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência” (TARDIF, 2019, p. 105).

Constata-se, com isso, que os saberes são: práticos, operativos e normativos, o que designa que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social. Assim, percebemos com essas afirmações de Tardif, que os saberes podem ser também classificados como interativos, pois, eles mobilizam e modelam as interações entre o docente e os outros atores educacionais.

Da mesma forma que o autor destaca os saberes docentes. Sendo advindos do objeto do conhecimento das ciências da educação e de metodologias e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da adequação de um método escolar como proceder com o objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência cotidiana de ensinar (saberes experienciais). Ao mesmo tempo, reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão. Na concepção de Tardif, a pluralidade de saberes docentes, ligadas aos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais provém também de várias outras fontes, vindas do saber individual do docente e como ele constroem e agrega ao seu trabalho mediante as exigências da sua atividade profissional. Na lógica de Tardif que categoriza as diferentes fontes do saber individual docente, ele nos propõe o seguinte no quadro 3, para análise.

QUADRO 3 – Categorização dos Saberes Docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das Ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das Ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc. Pela prática do trabalho e pela socialização profissional	Pela prática do trabalho e pela socialização Profissional

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Tardif (2023).

A partir do quadro 3, proposto por Tardif, podemos observar fenômenos importantes, todos os saberes docentes, fontes sociais e modos de integração, identificamos como um processo que acontece no coletivo, ou seja, sua legitimidade acontece na socialização, sendo ele com os pares ou na sala e aula com seus estudantes. Os modos integrativos são: pela socialização da história de vida, pela socialização da formação pré-profissional, pela socialização da formação nas instituições formadoras, pela utilização adequada das ferramentas de trabalho e finalmente pela socialização pela prática de trabalho. Segundo Tardif, todos os dados descritos são realmente utilizados pelos docentes nos contextos das suas profissões e dentro das salas de aula.

O autor enfatiza que:

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (TARDIF, 2002, p. 64).

Diante desta situação, os saberes experienciais surgem como cerne básico do saber docente, cerne este que os docentes transformam suas relações de exterioridade com os saberes de interioridade em sua própria prática. Segundo Tardif, neste sentido, “os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas constituídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2019, p. 54).

No quadro 4 é mostrado como Tardif evidencia as principais características do saber experiencial proposto em seus estudos

QUADRO 4 – Categorização dos Saberes Experienciais

Saber experiencial	Definições
Saber experiencial	Saber ligado às funções dos docentes, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os docentes atribuem à experiência.
Saber prático	Sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do docente é, portanto, condicionada por sua atividade; ela está a serviço da ação.
Saber interativo	Ele é mobilizado e modelado no âmbito de interações entre docente e outros atores educativos. Ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis e complexas.
Saber sincrético e plural	Ele repousa não apenas sobre um repertório de conhecimento unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
Saber heterogêneo	Mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.
Saber complexo	Não analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
Saber aberto, poroso e permeável	Ele integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.
Saber personalizado	Ele traz a marca do trabalhador, elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado, aproximando-se assim da marca do artista ou do artesão.

Saber existencial	Ele está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do docente, ao que ele é e ao que ele foi, o que significa que está incorporado à própria vivência do docente, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.
Saber temporal	Ele é evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica em uma socialização e uma aprendizagem da profissão.
Saber social	Ele é construído pelo ator em interações com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades. Enquanto saber social, leva o ator a se posicionar diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função do seu trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Tardif (2023).

Segundo Tardif, as características citadas do saber experiencial do trabalho docente, estão localizadas especialmente na sala de aula com os estudantes. Ele é mais consciência do trabalho do que consciência sobre o trabalho, ele está longe da formalização da consciência discursiva. O autor enfatiza e explica que o – saber experienciado – não deve ser confundido com a ideia de *experimentação*, considerada numa perspectiva cumulativa do conhecimento, muito menos a ideia de *experiencial* numa visão de foro psicológico aos valores pessoais. O saber experiencial é por sua vez experimentado no trabalho, e ao mesmo tempo, em que modela a identidade daquele que trabalha.

Constate-se, com isso, que tais características desenham uma epistemologia da prática docente, com pouca proximidade com modelos dominantes do conhecimento influenciados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material. Ressalta Tardif, essa epistemologia corresponde, à de um trabalho que procura o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador apresentar-se pessoalmente com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (TARDIF, 2019).

2.3 Formação e experiência docente para Jorge Larrosa

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa. Larrosa, 2016

Um nós que é também um eu, e um tu, e um vós, e cujo único

modo de existência, aqui e agora, é este texto que pressupõe, o constitui e, ao mesmo tempo, pretende sua verificação. Larrosa, 2016

Jorge Larrosa, é um autor fundamental para nosso estudo em suas duas grandes frentes: a experiência estética emancipadora e a formação docente. Como mencionado no primeiro capítulo, esse pesquisador espanhol, doutor em Filosofia da Educação, atua na Universidade de Barcelona.

Suas pesquisas e publicações concentram-se na relação entre educação, linguagem e experiência. Em seu livro, *Esperando não se sabe o quê. Sobre o ofício de professor*, de 2019, o autor mostra o professor em seu exercício. Ou seja, preparando aulas, ministrando cursos, fazendo palestras, lendo e escrevendo, conversando com seus estudantes, com seus ouvintes, com seus leitores, consigo mesmo e, em várias ocasiões, com alguns amigos que, como ele, também se esforçam para compreender como é e como ocorre o fazer docente.

As diversas falas que aparecem nas conversas não ficam em segundo plano, mas se fazem presentes, e por isso não se omitem aos paradoxos e as diferentes formas de pensar, de dizer e de encarar o ofício.

Larrosa, em seu livro, está direcionando nosso olhar para o saber prático do docente enquanto habilidades sociais na perspectiva da educação, como manifestação política, a partir de um contexto educativo. Portanto, Larrosa também elabora trabalhos com um caráter mais filosófico, na qual tece reflexões sobre o silêncio e a palavra, narrativas críticas, práticas e éticas, inclusive em assuntos de transdisciplinaridade, como: gênero, feminismo e multiculturalismo, estes temas articulados entre si (LARROSA, 2019).

Seus principais temas atuais são: a relação entre i) a experiência e a linguagem, ii) a experiência e a subjetividade, iii) a experiência e a educação. Contando também com o interesse pelas categorias da materialidade e pelas práticas que constituem dispositivos pedagógicos, como a escola, a biblioteca e o museu.

O autor coloca nas mãos e nas maneiras de fazer o ofício de professor, como ele mesmo considera. Fazer bem alguma coisa ainda é considerado como ter uma boa mão para algo, mostrar habilidade para algo ainda é considerado como ter boas maneiras, e “descobrir uma vocação é (ou era) descobrir para que nossas mãos são feitas” (LARROSA, 2019, p. 41).

Para entender o que Larrosa interpreta, como das mãos e das maneiras de fazer o ofício de professor. Ele, em sua primeira parte do livro, a divide em seis outras pequenas partes, da qual vai explicando em detalhes cada subdivisão. Porém, nos limites deste estudo abordaremos

apenas algumas subdivisões, como suporte teórico, a fim de facilitar nas reflexões e investigação sobre como a experiência estética pode contribuir para a formação docente emancipadora.

2.3.1 A experiência, o mundo e o ofício

Para Larrosa, seu argumento se inicia. Dos começos e das disposições. Ele aborda a experiência do professor enquanto alguém, segundo o autor, que se propõem, que se dispõem, que está disposto não só a seguir o caminho, mas elaborar este caminhar. Estar disposto a cursar no sentido de perseguir, prosseguir incansavelmente o curso estabelecido pelo ofício de professor. Enxergar os elementos do mundo e do ofício que se entrelaçam na experiência ao longo do percurso formativo, com as responsabilidades que vão sendo assumidas e ocupadas. O mundo é sobre o que assumimos, nos responsabilizamos, o que nos ocupa, nos preocupa, nos importa, é o que cuidamos. Larrosa, “ter experiência é estar imerso no mundo que chega a nós, que nos envolve, que nos compromete, em eventos e ações carregadas de lições e aprendizagem [...] é condição da experiência estar envolvido em um fazer, em uma prática” (LARROSA, 2019, p. 21).

Larrosa continua em suas premissas, quando diz que, pensar a experiência não a partir da distinção entre sujeito e objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial. Ele considera que a experiência pode ser entendida por meio de cinco motivos: i) Primeiro motivo, a experiência entendida como uma relação com o mundo em que estamos imersos. ii) Segundo motivo, a relação entre experiência e vida e o corpo. iii) Terceiro motivo, conhecimento da experiência como conhecimento prático. iv) Quarto motivo, está relacionado com o que acontece quando a experiência é colocada a distância. v) Quinto motivo, está relacionada à investigação da experiência.

Os cinco motivos sobre a experiência, aqui apresentados por Larrosa, cada uma toca em um aspecto formativo do ofício de professor. Motivo um, tem um caráter subjetivo, por estar na percepção, na cognição do indivíduo envolvido na experiência. Motivo dois, está na materialidade corpórea da experiência, o conhecimento da experiência como conhecimento corporalizado, incorporado, encarnado (LARROSA, 2019). Motivo três, está no conhecimento prático derivado da atuação do professor. Motivo quatro, está localizado na reflexão da experiência quando ela se transforma em pensamento. “Pensamos por que algo acontece conosco, a partir das coisas que acontecem conosco, a partir do que vivemos, como consequência da nossa relação com o mundo que nos cerca.” (LARROSA, 2019, p. 22). Motivo cinco, está relacionado à investigação, uma vez que se relaciona ao dizer, ao escrever da experiência. “Se a experiência procura ser pensada e expressa, a escrita é passagem, ponte,

mediação, tradução entre viver e pensar” (LARROSA, 2019, p. 22).

Portanto, todos os motivos citados pelo autor estão fortemente incorporados na atuação do professor, alimentados pela sua disposição e vontade, enquanto sujeito ativo ou passivo da experiência. “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2016, p. 28).

2.4 O entrelaçamento entre formação e trabalho docente, com vistas a uma práxis pedagógica: as contribuições de Nóvoa, Tardif e Larrosa

Em virtude dos autores deste segundo capítulo recorrerem à palavra professor em diferentes situações, há que se apontar uma breve explicação sobre as sutis diferenças entre as palavras professor e docente. Neste estudo a palavra docente tem prevalência por ter um caráter mais abrangente, e estar refletindo sobre a formação na profissão. O vocábulo docente tem origem no latim. Ela deriva do verbo “docēre”, que significa “ensinar” ou “instruir”. Portanto, a palavra docente se refere a uma pessoa que exerce a função de ensinar ou instruir, geralmente utilizada para designar um professor ou educador. O vocábulo professor também deriva do Latim “Professus” que significa “pessoa que declara em público” ou “aquele que afirmou publicamente”, o que exerce profissão, o que se dedica, o que cultiva. Assim, a palavra professor é aquela que se refere a quem exerce a profissão, se dedica a ensinar, seja numa escola ou universidade.

António Nóvoa, com sua preocupação metodológica em melhorar os meios de formação docente, utiliza a palavra professor e docente em momentos diversos, mas com uma abordagem mais voltada ao indivíduo enquanto pessoa física participante do processo de formação. Maurice Tardif, com um caráter mais científico, utiliza a palavra professor para se referir a pessoa que vai ou está exercendo a profissão usando seus saberes pessoais, profissionais e institucionais, e como melhorar o exercício e as condições da profissão. Jorge Larrosa, utiliza a palavra professor para se referir ao ofício em um terreno mais da subjetividade e coletividade, ao longo de sua jornada como indivíduo inserido na profissão.

Nóvoa, enfoca, no indivíduo do professor, e nas experiências individuais que moldam a profissão, e não por meio de métodos institucionais reguladores, mas nas relações de conhecimento entre as pessoas. Sendo necessário a tomada de consciência do processo enquanto pessoa-professor e professor-pessoa daquilo que se faz na profissão e partilhamos com os pares, para assim legitimar o processo educativo.

Tardif argumenta, com um olhar científico, que os conhecimentos e o saber-fazer que os professores mobilizam diariamente a fim de realizar seu trabalho não provém de uma única fonte, mas de várias e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional.

Essa fusão e recomposição de saberes podemos chamar de experiência.

Larrosa, por sua vez, traz uma compreensão diferente sobre o tema experiência no ofício de professor. Considera e entende que a maneira de ser professor, de se fazer professor, ou viver uma vida de professor, está no exercício cotidiano do ofício. A forma de vida e tudo que está elaborado a partir da forma de viver, converte-se em assunto e matéria do seu próprio fazer de professor.

Dimensões distintas da experiência se encontram nesses pensadores da educação com enfoque na docência de maneiras diferentes. Nóvoa destaca as questões relacionadas à personalidade e à profissionalidade docente. Tardif traz uma ênfase para as ciências da educação. Larrosa nos traz um olhar mais atento às subjetividades docentes que se fazem mediadas pelo conhecimento, pela cultura e pela experiência coletiva.

Tanto Nóvoa, como Tardif e Larrosa enfatizam a importância da abertura à experiência, da sensibilidade e do pensamento crítico no processo de formação e desenvolvimento docente, neste caminho de troca de conhecimento. Todos eles se encontram na perspectiva de uma educação emancipadora.

O tema experiência, emancipação e práxis pedagógica visa levantar aspectos que indicam a importância de se ter uma prática instrutiva que ajude no desenvolver a formação e a profissionalidade. Sendo o docente o protagonista do seu próprio processo de emancipação e desenvolvimento, e mediador no processo da construção de conhecimento do estudante.

No mesmo entendimento de Tardif, Nóvoa acredita que o entrelaçamento das etapas faz do professor um sujeito único, fazendo os estudantes vestirem a pele da profissão (NÓVOA, 2022). Enquanto Tardif, defende uma visão mais pragmática da profissão docente, o que ele chama de epistemologia da prática. Saberes profissionais ligados e incorporados à identidade do docente numa evolução dinâmica e transformadora da carreira, levando o professor a interagir no meio cultural circundante.

Esta parte do estudo aponta para a importância do fazer e do se entender como professor, sua postura, sua práxis, como um elemento fundamental no processo de formação do professor emancipado. Através desse entendimento, é possível compartilhar, formatar, implementar novas maneiras de gestão e geração de novas políticas. Sugere que o ofício do professor se constrói com os conhecimentos profissionais exigindo uma parcela de improvisação e de adaptação diante a situações imprevistas e novas que ocorrem, tendo o professor uma postura reflexiva e de discernimento para poder organizar e chegar aos objetivos educacionais estabelecidos. Podendo a pessoa do professor sedimentar estas informações e usá-las como forma hierárquica para compreender e interpretar novas experiências, e posteriormente utilizá-las em sua profissão.

Por fim, esta parte menciona a importância das relações com os pares e as instituições e órgãos governamentais que contribuem para o processo de formação de um novo profissional.

Esta integração, segundo os autores, o docente ao vestir a pele de professor e ao recorrer ao seu tato pedagógico, seus saberes experienciais com modos operatórios e sua capacidade de utilizar suas mãos artesãs ao doar e elaborar acontecimentos. Faz com que o professor venha a se legitimar como profissional e dar voz ao ofício com seu vocabulário próprio, que pode melhorar seu conhecimento e permitir que ele se desenvolva de forma mais abrangente e profunda.

2.4.1 O ofício da experiência: a materialidade da escola

Por meio das leituras realizadas frente ao nosso problema de pesquisa identificamos que Nóvoa e Tardif se inserem numa perspectiva problematizadora e emancipatória da personalidade, da formação e da atuação docente discutindo amplamente os discursos, institucionalidades e práticas na construção dessa perspectiva. São autores obrigatórios na nossa análise à medida que situam, encontram limites e vislumbram possibilidades para a profissão docente num contexto de discursos hegemônicos, institucionalidades e científicas marcadas por contradições.

Percebemos que, de maneira específica, Larrosa nos aproxima mais de uma experimentação cotidiana da materialidade da escola e da experiência escolar dos docentes e dos estudantes, potencializando a criação de experimentos e reflexões que iluminam nossas preocupações de pesquisa, de formação e de atuação docente. Larrosa, alega que o ofício de professor pode ser entendido como de um artesão onde este artesão recorre às suas mãos como o padeiro, como o sapateiro e como o carpinteiro que é do seu ofício seu pensar e agir pensamento para exercer seu ofício. Está ligado com a prática laboral. Larrosa justifica com uma palavra tirada do alemão que diz, *Hand-werk*, que significa uma obra manual, um trabalho feito com a mão, no entanto, se tirarmos o hífen, se torna *Handwerk*, esta passa a definir ofício, então segundo o autor, “Pensar então é um trabalho manual, isto é, um ofício, como fazer um guarda-roupa é o trabalho do carpinteiro e, ao mesmo tempo, um ofício do carpinteiro” (LARROSA, 2019, p. 66).

Larrosa intervém,

A mão não é apenas um órgão preênsil do corpo, o fazer das mãos, quando se torna próprio e pessoal e, ao mesmo tempo, adequado ao objeto, se resolve em gestos (em maneiras). [...] Os gestos constituem (ou constituíram) e, simultaneamente expressam a relação entre um saber-fazer, um saber-viver é um saber-viver-juntos que vai além da funcionalidade porque ocorre em formas (em formas-de-fazer em formas-de-viver) e, portanto, em beleza (LARROSA, 2022, p. 75).

Dessa forma, o autor nos orienta, quando menciona que os gestos têm beleza, por serem

adequados, correspondem ao modo de ser de cada um, próprio e singular, e, ao mesmo tempo, ajustado às exigências da materialidade e da situação em que engendram um aqui e agora concreto.

Larrosa desta maneira, eleva o ofício de professor ao patamar de artesão, com um poema que transcreve de Ramón Gaya *Mão vacante*, em contraposição, ao que ele chama de colonização e usurpação da profissão, do ofício de professor.

A mão do pintor - sua mão viva - / não pode ser ligeira ou minuciosa, / capturar, perseguir, nem pode ociosa, / desenhar sem razão nem ser ativa, / nem sábia, nem brutal, nem pensativa, / nem artesão, nem louca, nem ambiciosa, / nem pode ser sutil nem artificiosa; / a mão do pintor - a decisiva - / há de ser uma mão que se abstém / mão muda, nem neutra, nem acovardada - / uma mão vacante, de testemunho, intensa, trêmula, que ajusta / que fica estendida, meio fechada: / uma mão nua, de mendigo (LARROSA, apud GAYA, 2022, p. 68).

Larrosa advoga com isso que o ofício do professor não pode ser reduzido ao mero sistema tecnicizante nos fazeres dos professores.

Percebe-se na argumentação de Larrosa, que ele encontra na confluência entre técnica, ética, estética e política os gestos dos artesãos. O trabalho do artesão, sendo engraxate, sapateiro, e tantos outros ofícios estão sendo esquecidos em função da absorção das funções em favor da tecnologia, e das políticas neoliberais.

Larrosa, compartilha com os amigos de profissão uma certa angústia do fim do ofício de professor conjuntamente com o espaço da escola. Ele, em trocas de e-mails, nos relata uma interlocutora, pedindo sua permissão para usar um de seus textos em um curso de pós-graduação, que ela coordena. O tema será *Aqui há um professor* muito despertou o interesse de Larrosa por perceber que a ideia de trabalhar este professor que aqui há passará da forma substantiva para algo circunstancial, pensar o professor não como substância, mas como acontecimento, como efeito, como criador de efeitos e circunstâncias. Pensar o professor como dispositivo-professor, professor como doador de condições. Segunda a interlocutora seu interesse é pensar o professor em seus efeitos e não como premissa, como circunstância e não como substância, como um acontecimento e não como função (INTERLOCUTORA, LARROSA, 2019).

2.4.1.1 A materialidade da escola

Larrosa, em determinado trecho intitulado *Da escola e da vida*, conversa com dois estudantes que estavam fazendo parte de um ciclo de conferências na qual Larrosa estava ministrando, e os questionou sobre o que os levaram a seguir o ofício de professor. A primeira narradora disse a Larrosa que havia se formado em medicina, porém, quando ainda estudava medicina, também estudava pedagogia, pois alimentava esse desejo de se tornar professora,

muito em função da inspiração vinda de sua mãe. Na pediatria, como médica, teve contato com o ofício de professora no hospital. Foi aí que se decidiu tornar-se mestra em uma escola hospitalar. E naquele ciclo de conferências estava investigando o que é ser professora em uma escola hospitalar, e que via aquele momento um privilégio em poder dedicar aquele tempo a compartilhar seus escritos, suas ideias e discutir suas leituras com pessoas interessantes que poderiam auxiliá-la no que é ser uma professora.

A narradora 1 declara:

É difícil encontrar as palavras para explicar aquele movimento, Jorge, Dar conta com palavras do que fui passando no caminho. Porque eu profundamente desejei ser mestra e não médica. Porque diariamente construí e desconstruí os caminhos que me levariam a ser professora. Sabia que havia algo do espaço da escola que me fazia mais respirável que o espaço do hospital, mesmo quando essa escola que elegia se localizava dentro de um hospital. Ou talvez porque encontrava – e ainda encontro – um ar dentro do outro ar (o ar da escola dentro do ar do hospital), que entendo mais respirável, que me parece um chão onde pisar (NARRADORA 1, LARROSA, 2019, p. 472).

O segundo narrador, também ao conversar com Larrosa na mesma circunstância dentro do ciclo de conferências. Após o jantar, lhe presenteia com seu livro, conta que sua vocação para pedagogia, seu ofício de professor veio muito de seu avô que amava a ciência e a filosofia e observava no espaço escolar mais intensidade, mais vida. E lhe imprimiu um forte senso de estilo, assim entendia o narrador 2 em relação às orientações de seu avô e das lembranças quando ainda era criança do seu estilo pedagógico desafiador e provocativo que o encantava. Seu avô lhe presenteava livros com dedicatórias em inglês e constantemente afirmava que o conhecimento não é para se flertar, mas para apaixonar-se.

O narrador 2 declara:

Quando escrevi esse livro, era um jovem mestre em tempo integral e estudante de doutorado com uma paixão pela escrita, pela pesquisa e pela pedagogia. Encantava-me a ideia de fazer as duas coisas, porque dessa forma eu não teorizava longe da vida nas salas de aula, mas afiava meus olhos sobre aquilo de todos os dias. [...] Quanto ao que define minha escrita hoje, meu pensamento e minha conversa a propósito das coisas que (me, nos lhes) acontecem na sala de aula, digo que me sinto (me desejo, me aspiro) a partir desse lugar: olhando a sala de aula com palavras sensíveis, a partir da pedagogia, a partir da didática e a partir dos tons de cinza entre ambas. [...] E creio que a escrita sensível e lúcida é, além disso, uma ferramenta política (NARRADOR 2, LARROSA, 2019, p. 470).

Vemos nestas duas narrativas a construção medular do perfil profissional, já subjacente em cada um dos narradores. As importantes referências elegidas por cada um, que de alguma forma marcaram suas histórias de vida e percurso no processo formativo profissional, fizeram que os direcionasse a serem docentes.

Contudo, temos dois aspectos essenciais em cada uma destas narrativas. A materialidade do espaço físico e o aspecto subjetivo da escola. O espaço físico, fica por conta do chão a ser

pisado, paredes a serem afixados, cartazes que criam toda uma atmosfera educativa e lúdica. A narradora 1 diz ter percebido que encontrou um ar dentro do outro, nas palavras dela, que o ar da escola é mais respirável mesmo que esteja no hospital, um chão onde se possa pisar. Enquanto o narrador 2 diz sobre a atmosfera, a intensidade e vida no espaço escolar, onde ele entende que este espaço tem tempo, objetos e modos de fazer. Na percepção do narrador 2, mesmo que a sala de aula seja um espaço público coletivo, pode ser um espaço íntimo, onde a relação entre os envolvidos, leve a paixão pelo conhecimento.

No espaço subjetivo, fica por conta das lembranças afetivas de cada narrador, que carregar consigo estas lembranças. Para a narradora 1 está em sua cidade de infância, onde a sua vida girava em torno da escola e do caminho novo que sempre procurava realizar, da escola para casa e da casa para escola. E de sua mãe, professora de literatura, que desde muito cedo lhe apresentou o universo da leitura com os outros seis irmãos. O narrador 2 por sua vez, traz em suas lembranças afetivas a casa de seu avô repleta de livros, recordações de viagens, de quadros e de objetos científicos. Os objetos que mais gostava eram a balança hidrostática guardada em uma vitrine, o giroscópio e o globo terrestre em que brincava de procurar países desconhecidos.

No que lhe diz respeito, ao espaço físico arquitetônico da escola, segundo Larrosa, é preciso pensar este espaço:

Para pensar a vocação e o ofício do professor é impossível não se referir à escola, à materialidade da escola (entendendo por escola certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e em um espaço separados, que vão – com diferentes modalidades – desde a educação infantil até a universitária). O ofício é inseparável do lugar onde é exercido (oficina, laboratório, escritório). [...] é preciso trazer à luz o professor que todos temos em nós e, portanto, o amor à escola (LARROSA, 2019, p. 26).

A materialidade da escola está implícita na materialidade do ofício do professor. Em certa altura de suas pesquisas e estudos, sobre o ofício de professor, Larrosa propôs aos seus estudantes um exercício, em que, escolhessem palavras que fugissem das palavras recém-incorporadas no vocabulário pedagógico que colonizaram a linguagem da educação pela economia, as palavras: resultados, inovação, qualidade, gestão, recursos, rentabilidade, aplicabilidade e pela psicologia cognitiva a palavra é aprendizagem.

Desta forma, o autor estava interessado em montar um vocabulário com seus estudantes, uma espécie de vocabulário que desse conta da materialidade da escola como também a materialidade do ofício do professor.

Larrosa afirma:

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha e para o cozinheiro ou o sapato para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendermos

por laboratório lugar do seu labor), seu ateliê (se entendermos por ateliê o lugar onde atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos. Da mesma forma que um vocabulário material de carpintaria poderia ser parte do vocabulário do ofício de um carpinteiro, um vocabulário material da escola configura, em parte, o vocabulário do ofício de professor. Além disso, um vocabulário material da escola deveria fazer a escola falar, deveria conseguir fazer com que a escola diga alguma coisa sobre o que ela é (LARROSA, 2019, p. 27).

As palavras propostas por seus estudantes foram várias, porém foi destacado pelo autor apenas sete expressões: pátio, recreio, caderno, quadro-negro, paciência e comum e 45 minutos. No quadro 5 apresentamos os sentidos dados a esses termos pelos alunos e a análise de Larrosa.

QUADRO 5 – Expressões que compõem a materialidade da escola segundo o experimento de Larrosa

Palavras	Sentidos relacionados à materialidade da escola
Pátio	Local, espaço livre dentro espaço escolar separado da classe, por sua vez liberado de disciplina, do curso, da matéria, do professor. Outra definição para a palavra pátio é onde os estudantes podem relaxar e se distrair durante os recreios diários.
Recreio	Em muitas circunstâncias usa-se pátio e recreio como sinônimos segundo a Real Academia Espanhola, porém recreio pode ser definido como suspensão da aula para descansar e brincar. O pátio pode aparecer como lugar de um tempo suspenso, possível quando as aulas são interrompidas
Caderno	Segundo a Real Academia Espanhola, um pequeno conjunto de papel em que se dá conta do que é feito na escola, é a primeira coisa que os pais olham para ver se seus filhos e filhas desenvolveram as atividades escolares propostas em aulas, uma forma de controle.
Quadro-negro	Escrever no quadro-negro é uma das atividades educacionais mais clássicas por excelência. Quando um professor pedia para executar uma atividade na lousa causava tensão e solenidade por parte de todos. O quadro-negro é o foco de atenção dos estudantes, já que nele não se escreve qualquer coisa, mas apenas se registra o que é importante enfatizar e lembrar.
Paciência	Significa ter a capacidade de suportar algo sem se alterar, perseverar através do ato da vontade. Na escola existe espaço e tempo ideal para fazer as coisas, desenvolver a paciência, ser paciente, compreender o tempo natural das coisas. Podendo-se entender também a palavra paciência como constância, onde se mantém estabilidade diante de um objetivo
Comum	Segundo Larrosa, a escola é um lugar público, a sala de aula é um lugar público. O particular se converte no comum, onde qualquer matéria, qualquer coisa, qualquer mundo se abrem e não são propriedade de ninguém, e sim de todos, convertidas em – bem comum – (LARROSA, 2019).

45 minutos	A unidade de tempo dentro da escola não é a mesma fora dela, O tempo do professor gira em torno de 45 minutos, e mesmo as pessoas que trabalham dentro da escola também são regidos por este tempo escolar.
------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Larrosa (2023).

O autor faz observações sobre a percepção do professor com relação a esta unidade de tempo de 45 minutos, pois ela se altera, ao longo do período letivo, contrai-se ou se expande ao sabor dos acontecimentos, das intercorrências. No início do período letivo, tudo cabe. Próximo do fim do período letivo nada cabe. Percebemos esta flexibilidade, por termos pessoas que transitam neste tempo.

Larrosa, ao solicitar este exercício de pensar sobre um vocabulário próprio do ofício do professor, aos seus estudantes, constata que um vocabulário do ofício só pode existir mediante uma prática compartilhada de uma comunidade que fala sobre, pensar sobre estas palavras. Suas funções e significados estão no próprio espaço da educação, da escola, e não em outro lugar fora dela. O que vem acontecendo, segundo o autor, é um gigantesco movimento homogeneizador globalizado pelos especialistas, peritos e pesquisadores que estão desvinculando, expropriado a linguagem do ofício, do trabalho, da vida do professor, o que o aproxime, sobretudo, das reflexões de Nóvoa.

Sua escrita, nos leva a reflexão, sobre a experiência, o mundo e o ofício de professor. Com isso nos mostra que as palavras dentro deste vocabulário da educação, mesmo que sejam clichês, e às vezes banalizadas, podem ganhar novos significados e nos levar a deixar de ser o que somos para ser outra coisa. Para tanto, é preciso modificar o som interno das palavras, dar novas ressonâncias, modificar o procedimento de fazer e entender o ofício como professor. Contrário às demandas atuais, Larrosa afirma, “se as palavras escapam da boca como ali entraram. Se têm seu futuro hipotecado por tantos interesses acumulados” (LARROSA, 2003, p. 182).

Da vocação, este é o segundo argumento, do qual Larrosa tenta nos fazer compreender que os ofícios estão se perdendo ao longo da jornada de tecnificação.

Capítulo 3 – Perspectivas para uma formação docente no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design: possibilidades para a experiência estética e a educação emancipadora

A despeito dos estudos e avanços do que se tem convencionado chamar de Economia Criativa. O presente estudo em uma perspectiva de concepções e políticas educacionais com enfoque em EPT tem como preocupação o que sustenta a formação técnica desse profissional docente.

Em um eixo tecnológico tão fortemente marcado pelas relações entre arte, cultura e sociedade que é o Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design.

O presente capítulo, a partir de pesquisa documental, debruça-se sobre as especificidades desse eixo, buscando as concepções e práticas que o norteiam, em particular, no âmbito da instituição lócus desse estudo, o Ceeteps.

3.1 Concepções norteadoras da organização da Educação Profissional Tecnológica por eixo tecnológico: a tarefa organizativa dos Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos e Tecnológicos

Machado (2010), em seu texto, *Organização da EPT por Eixos Tecnológicos*, publicado na revista Linhas Críticas do DF, em 2010, apresenta as políticas de regulação e de expansão dessa nova modalidade educacional no Brasil.

Os critérios deixaram de ser por áreas profissionais e passaram a ser por eixos tecnológicos a partir do Decreto n.º 5.773/2006, quando este estabeleceu as bases das funções e de regulação e supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e sequenciais. Para os cursos técnicos de nível médio, a mudança se deu por meio do Parecer CNE/CEB n.º 11/2008, divulgando as condições adequadas de infraestrutura, conteúdos específicos para cada curso, carga horária mínima e uma proposta de perfil de formação. Por meio do Decreto n.º 5.773/2006, foi institucionalizado o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, não somente como um alistamento de denominações de cursos, mas de caráter aberto aos exames e as sugestões.

Com vistas ao reconhecimento e a renovação de cursos superiores de tecnologia, como importante instrumento disciplinar e de organização e regulação da qualidade educacional. Justifica a autora:

Uma das novidades apresentadas por esse Catálogo se refere ao critério adotado na organização da oferta dos cursos. Antes, o uso da noção de áreas profissionais indicava que o princípio organizacional se referenciava na diversidade das atividades econômicas (MACHADO, 2010, p. 90).

Vemos, assim, que as novidades apresentadas por esse catálogo usam de critérios adotados para uma melhor organização da oferta de cursos. Após sua primeira formulação foi

enviado por meio de Aviso Ministerial n.º 1.168 ao CNE para sua apreciação e regulamentação. Pelo Parecer CNE/CES n.º 277/2006, aprovado em 7 de dezembro de 2006, estabeleceu-se nova forma de organização da EPT de graduação. Segundo esta nova reorganização, a metodologia empregada foi reunir os cursos em grandes eixos tecnológicos.

A classificação por área como consta no Parecer CNE/CES n.º 436/2001 que institui 21 áreas profissionais para oferta da educação profissional foi superada. Assim, “a reorganização de cursos em eixos mais compactos favorece a reestruturação disciplinar, evitando redundâncias, inflexibilidade curricular e modernizando a oferta de disciplinas” (MACHADO, 2010, p. 91).

Tais modificações feita pela Secretaria de EPT do MEC foram regidas por um documento de nome: “*Consolidação das Sugestões Recebidas em Consulta Pública para a proposta de Eixos tecnológicos*”, tal documento constatou que:

[...] não vem satisfazendo as necessidades de oferta desses cursos, considerando a existência de sobreamentos, superposição, imprecisões e até de conflitos constatados na sua classificação. A análise da evolução dessa estrutura sinaliza que a tipologia de organização por áreas profissionais, que atendeu às necessidades no início da década, exige atualização para adequar-se à dinâmica desses cursos. [...] Tratando-se de cursos de tecnologia, os estudos revelaram como adequado promover uma classificação alinhada com a própria tecnologia, para referenciar sua organização pedagógica, conferindo, inclusive, melhor identidade aos mesmos. Assim, os estudos dos especialistas e colaboradores envolvidos no assunto apontaram para a oportunidade de classificar os cursos superiores de tecnologia a partir de EIXOS TECNOLÓGICOS e não mais em áreas profissionais (BRASIL. MEC/SETEC, 2006).

Os especialistas da Secretaria de EPT do MEC, perceberam que ao adequar o sistema de ensino-aprendizagem para Eixos Tecnológicos estariam se alinhando com a tecnologia e as dinâmicas do curso, não ocorrendo mais sobreamentos e superposições e conflitos em suas classificações.

No entanto, em se tratando de cursos de tecnologia, os estudos revelaram como adequado promover uma classificação alinhada com a própria tecnologia, para referenciar sua organização pedagógica, conferindo, inclusive, melhor identidade aos mesmos. Ou seja, esse documento assegura e apresenta alternativas vantajosas em relação aos critérios de áreas profissionais, uma vez que:

O eixo incorpora a lógica do conhecimento e inovação tecnológica, constituindo-se como um vetor que alcança – a partir dele – um conjunto mais ou menos homogêneo de processos tecnológicos. [...] Para fins da classificação de cursos no âmbito da educação tecnológica, o eixo significa como uma linha central, em torno da qual gravitam cursos para a formação de profissionais que referenciam suas atividades num conjunto de tecnologias que guardam similaridade em sua natureza (BRASIL. MEC/SETEC, 2006).

Interpretando o trecho do documento, a classificação de cursos no contexto da educação tecnológica, como EIXO significa, estar em uma linha, na qual os cursos orbitam ao seu redor, sendo a formação profissional coerente com o conjunto de tecnologias e suas atividades.

Afirma, Machado (2010):

“Eixo tecnológico” pode ser também traduzido por uma linha imaginária tendo à sua volta tecnologias que por ela são atraídas. Isso significa certa unidade e convergência dessas tecnologias, que devem ter poder de mútua aproximação, de dar uma direção ao movimento dessa linha imaginária” (MACHADO, 2010, p. 96).

Seguindo na lógica da autora, e do documento “*Consolidação das Sugestões Recebidas em Consulta Pública para a proposta de Eixos tecnológicos*” a Proposta de Eixos Tecnológicos se associa analogicamente a uma linha central ou principal, que ao redor se movimentam informações tecnológicas que retêm certa unidade e convergência. A autora também nos oferece, outro termo que alicerça seu conceito. Densidade Tecnológica, a utilização deste termo está ligada ao constructo teórico-metodológico, quando se quer qualificar um Eixo Tecnológico ou um curso de EPT.

A autora assegura:

“Nesses termos, pode-se dizer que cursos que compartilhem um eixo tecnológico têm nas matrizes tecnológicas desse eixo a inspiração para a concepção de seus projetos pedagógicos, de suas estruturas curriculares, dos processos de sua avaliação. Falando em outros termos, a linha central de cada eixo, constituída por matrizes tecnológicas, tem fundamental importância na sustentação da organização curricular e da identidade dos cursos de EPT. Ela pode servir de referência para a definição de componentes curriculares, o direcionamento da ação educativa, o estabelecimento de certas exigências pedagógicas, a definição da direção do projeto pedagógico e a facilitação do desenho dos itinerários formativos (MACHADO, 2010, p. 100).

Desta forma, Machado (2010), alega que, “cada um dos eixos está envolvido a concepção, realização tecnológica, compreensão e a utilização de recursos conceituais, procedimentais e materiais, que cada curso assim necessitar utilizar como estratégia de resolução de problemas”. Ou seja, cada linha de cada eixo tem por matriz tecnológica fundamental para sustentar a organização curricular e conferir identidade ao curso, consequentemente na EPT.

Podemos entender que, o curso ao usar um eixo em sua matriz tecnológica lhe determina e garante identidade, por abarcar um conjunto de técnicas e tecnologias que lhe servem de base, dando estrutura ao seu plano curricular. “Servindo assim para afirmar ou identificar sua especialidade e para diferenciá-lo de outros” (MACHADO, 2010, p. 94).

Nesse contexto, o conceito de eixo tecnológico contribui para revigorar a perspectiva da construção do campo, do objeto, dos métodos e da pedagogia inerentes à EPT. Entretanto, sob esse olhar, Machado (2010), destaca que, se cada curso tem sua singularidade, isto o faz enfrentar desafios devido ao próprio circuito de produção, distribuição, circulação e consumo de tecnologias, produzindo diversas funções. Teremos desta forma várias funções: funções que envolvem produtos tecnológicos, funções que lidam com processos tecnológicos, funções de distribuição e funções de consumo. Não obstante, as funções repousam na matriz tecnológica

de cada curso, uma vez que é parte inerente do processo de Educação Profissional Tecnológica.

Machado (2010) utiliza o termo “Densidade Tecnológica” para qualificar um eixo tecnológico ou um curso de educação profissional tecnológica quando se atribui a ele um construto teórico-metodológico que tem como base as tecnologias. A densidade tecnológica é um critério importante para a composição curricular do ponto de vista do conhecimento tecnológico.

Machado especifica:

A densidade tecnológica pode se referir, por exemplo, à distribuição e a concentração de componentes tecnológicos por grandes curriculares. Relativamente à carga horária, à intensidade da verticalização científica exigida pela complexidade tecnológica dos conteúdos trabalhados, à amplitude da cadeia tecnológica envolvida na proposta curricular de um curso, à combinação e articulação entre tecnologias tradicionais e modernas (MACHADO, 2010, p. 100).

Os cursos que participam de um mesmo eixo tecnológico, têm em suas matrizes tecnológicas a inspiração desse eixo, que ajudam para conceber seus projetos pedagógicos, suas estruturas curriculares e modos avaliativos.

A autora prossegue em suas especificações:

[...] a linha central de cada eixo, constituída por matrizes tecnológicas, tem fundamental importância na sustentação da organização curricular e da identidade dos cursos de EPT. Ela pode servir de referência para a definição de componentes curriculares, o direcionamento da ação educativa, o estabelecimento de certas exigências pedagógicas, a definição da direção do projeto pedagógico e a facilitação do desenho dos itinerários formativos. (MACHADO, 2010, p. 101).

Vale apontar o argumento de Machado (2010), quando a autora nos relata: “o avanço da educação profissional e tecnológica no País, diz respeito à proposta de construção de Núcleos Politécnicos Comuns como partes integrantes da estrutura curricular dos eixos tecnológicos” (MACHADO, 2010).

A proposta de construção de um Núcleo Politécnico Comum como parte constitutiva da estrutura curricular dos eixos tecnológicos circunscritos aos cursos de EPT de nível médio é uma inovação que mostra um significativo avanço, um importante referencial educacional. Machado (2010), especifica, politécnica se difere de Polivalência, pois Polivalência relaciona-se ao trabalho de caráter flexível, pragmático, utilitarista e instrumental, no qual o trabalhador consiga adaptar-se às mudanças e superar situações diversas. Por sua vez, politécnica, seria a junção do trabalho segmentado, à valorização dos saberes não padronizados do trabalhador ao nível intelectual técnico de caráter teórico/prático. A tecnologia é um fator subjacente de cada área a que pertence, produzindo conhecimento e dando sentido e característica ao processo de ensino e aprendizagem, em cada metodologia, empregada, como: meios de produção, meios de transformação, meios de representação, meios de beneficiamento, meios de segurança, meios

de construção, meios de comunicação, meios de recepção, meios de organização laboral, meios mecânicos industriais, meios administrativos educacionais e de qualidade de vida. Em suma, a adesão ao critério organizacional por eixos tecnológicos facilita a interdisciplinaridade, favorecendo a construção de uma educação integradora de conhecimentos e experiências, preparando o estudante para o mercado de trabalho nos setores produtivos públicos e privados.

Buscando sinergia com essas novas diretrizes, a primeira edição do catálogo contava com 10 eixos tecnológicos. No entanto, o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNST) em 2023 está em sua 3ª edição contemplando com 13 eixos tecnológicos sendo eles: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo Hospitalidade e Lazer.

Os eixos precisam ser flexíveis e com a tendência atual à interdisciplinaridade, o currículo pode abranger duas ou mais características do eixo tecnológico e estar sempre atento à evolução do conhecimento e as demandas por novas áreas. Seguindo as considerações elaboradas pelo Parecer CNE/CES n.º 277/2006, considerou-se que o acelerado progresso científico e tecnológico estaria produzindo um novo conceito, a convergência interdisciplinar, desencadeando impactos na produção social e sua organização (MACHADO, 2010).

As novidades organizacionais lançadas pelo Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNST), trouxeram informações importantes a respeito do perfil profissional de técnicos e tecnólogos, como também cargas horárias mínimas e a infraestrutura básica necessária para os cursos.

Trouxe consigo uma novidade conceitual, ao colocar a oferta da EPT na perspectiva de formar profissionais aptos a se desenvolverem de forma plena e inovadora, em um determinado eixo tecnológico.

Induzindo a formação de perfis profissionais com ampla capacidade de pensar de forma reflexivamente, com autonomia intelectual e sensibilidade ao relacionamento interdisciplinar e ao prosseguimento dos estudos ao nível de graduação e pós-graduação (BRASIL. MEC/SETEC, 2006).

Esta metodologia organizativa de ofertar cursos baseados em eixos tecnológicos foi estendida para a educação profissional de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB n.º 11/2008, aprovado em 12 de junho de 2008, que instituiu, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT).

Publicado sua 1ª edição no corrente ano, na qual apresentava 12 eixos tecnológicos,

conduzindo frente às necessidades do cenário científico na construção de competências similares apoiadas na significativa expansão das especializações profissionais, no aparecimento de novos sistemas produtivos, novos métodos e novas concepções educacionais.

Há que se destacar, que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 15 de dezembro de 2020 está em sua 4ª edição em 2023, apresentando 13 eixos tecnológicos, sendo eles: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo Hospitalidade e Lazer e Militar.

O objetivo do catálogo, conforme indicado em sua quarta edição, é o de disciplinar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral. Seu conteúdo é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação para contemplar novas demandas socioeducacionais (CNCT/MEC, 2020). Busca a ideia de um “núcleo politécnico comum”, fazendo assim, cada eixo tecnológico se tornar um “processo educativo mais sintonizado” (MACHADO, 2010, p.93). No quadro 6, são mostradas as especificações trazidas pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) em sua 4ª Edição.

QUADRO 6 – Especificações - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)

Cada eixo reúne um grupo de cursos, indicando para cada um a carga horária mínima
Perfil profissional de conclusão
Infraestrutura mínima requerida
Campo de atuação, ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)
Normas associadas ao exercício profissional e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da 4ª Edição do catálogo (2023).

Segundo Machado (2010) essas inovações não alteraram a unidade dos dois catálogos e seus propósitos essenciais, tanto válidos para as graduações tecnológicas como para os cursos técnicos. O fortalecimento da identidade de um curso de EPT, está na sua aplicação organizativa de critérios em um eixo tecnológico, buscando seu engendramento, contudo, não o afasta dos contextos locais e regionais. Mas o conduz para uma visibilidade oferecendo aos estudantes

maior clareza entre a oferta educativa e sua relação com o mercado de trabalho vinculado às suas vocações.

As orientações divulgadas por meio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), planeja reduzir as dificuldades encontradas pelo Ministério da Educação MEC e acompanhar as ofertas de cursos dessa modalidade para implantar e qualificar os cursos nos eixos tecnológicos. Tal interesse se alinha às políticas afirmativas, assumindo o compromisso de atender e diminuir as desigualdades históricas acumuladas em nossa sociedade. Além disso, no Decreto n.º 5.154/2004b, em sua redação no artigo 2º incisos I e II cita claramente: inciso I se organiza em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, inciso II articular esforços para educação, trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. E dá prosseguimento em seu artigo 3º.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º. Incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, Presidência da República, Decreto nº 5.154/2004).

Constate-se assim, que para atender aos objetivos de desenvolver as aptidões para uma vida produtiva e social, é necessário, segundo Machado (2010), seguir a proposta de Eixos Tecnológicos que a Secretaria de EPT do MEC ao sugerir a adoção de novo critério encontrou amparo legal vigente. Machado (2010), assevera que “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, orientam a oferta de cursos para a formação de profissionais com capacidade de utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica” (p. 97).

As alterações executadas pelo MEC, na lógica da classificação dos cursos tecnológicos e técnicos por Eixos Tecnológicos, implicaram em ações de concepção, controle, atualização, expansão e indução da melhoria dos padrões de qualidade de ensino-aprendizagem e das condições de funcionamento das instituições de ensino. Machado (2010) entende que “foram amplas as implicações, consoante o documento da Secretaria de EPT do MEC, a proposta por Eixos Tecnológicos contribuiu com avanços na organização e oferta dos cursos” (p. 97).

No quadro 7 é possível verificar a distribuição dos eixos tecnológicos e as respectivas matrizes tecnológicas.

QUADRO 7 – Eixos Tecnológicos e Respektivas Matrizes Tecnológicas

Eixos Tecnológicos	Matrizes Tecnológicas
--------------------	-----------------------

Ambiente e Saúde	Tecnologias de apoio à melhoria da qualidade de vida e ao bem-estar físico, mental e social, à proteção e preservação dos seres vivos e recursos naturais, e ao desenvolvimento e inovação de aparatos tecnológicos para mitigar riscos à saúde e ao ambiente. p.18
Controle e Processos Industriais	Tecnologias de apoio à infraestrutura e aos processos mecânicos, elétricos e eletroeletrônicos envolvidos na manutenção de máquinas, gestão da qualidade de vida e produtividade, responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental. p. 88
Desenvolvimento Educacional e Social	Tecnologias de apoio às atividades educativas e sociais voltadas à inclusão social e educacional, ao respeito às diferenças culturais, à respeitosa convivência comunitária, à preservação de patrimônios e à melhoria da qualidade de vida. p.152
Gestão e Negócios	Tecnologias de apoio ao suporte da melhoria da organização, da produção de trabalho, nas suas rotinas administrativas de comercialização, controle contábil, gestão da qualidade, gestão de pessoas, gestão financeira, logística e marketing. p.176
Informação e Comunicação	Tecnologias de apoio empregadas em infraestruturas, protocolos destinados ao processamento e administração de dados e informações; projetos gráficos para aplicações computacionais; e na comutação, transmissão e recepção de dados. p.212
Infraestrutura	Tecnologias de apoio empregadas em projetos de construção de obras civis, topografia, geotécnica, hidráulica, recursos hídricos, saneamento, transporte de pessoas e bens e controle de trânsito e tráfego. p.232
Produção Alimentícia	Tecnologias de apoio à melhoria de máquinas e implementos; de controle de insumos, produtos, padrões sanitários e de qualidade; e de gerenciamento de resíduos empregadas no beneficiamento de produtos de origem vegetal e animal e na sua transformação em alimentos e bebidas. p.268
Produção Cultural e Design	Tecnologias de apoio à produção, conservação, difusão, performance e gerenciamento de bens culturais materiais e imateriais, voltadas ao desenvolvimento da economia criativa e da produção cultural em seus vários segmentos, espaços e meios de criação e de fruição artística. p.282
Produção Industrial	Tecnologias de apoio envolvidas nos equipamentos, sistemas e processos físico-químicos de transformação de matérias-primas e substâncias, integrantes de linhas de produção. p.346
Recursos Naturais	Tecnologias de apoio à prospecção, avaliação técnica e econômica, planejamento, extração e cultivo de recursos naturais considerando os sistemas e elos das cadeias de produção animal, vegetal e mineral. p.390
Segurança	Tecnologias de apoio ao controle e eliminação de acidentes e riscos à saúde humana e de defesa, resguardo e vigilância de patrimônios, empregadas na segurança pública e privada, na defesa social e civil, na segurança do trabalho e em ações de contra incêndio. p.436
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Tecnologias de apoio ao planejamento, organização, supervisão, operação e avaliação do atendimento e do acolhimento em atividades de agenciamento e guiamento, hospedagem, gastronomia, eventos e lazer. p.444

Militar	Tecnologias de apoio à condução das atividades militares, destinadas ao cumprimento da missão constitucional das Forças Armadas – Marinha do Brasil, Aeronáutica e Exército – de defesa da Pátria e de garantia dos poderes constitucionais, da lei e da ordem. p.460
----------------	---

Fonte: Quadro construído com base nas informações que constam no CNCT a partir da 4ª Edição do catálogo (2023).

Ao olharmos atentamente no quadro 7 a palavra “Tecnologias”, aparece em todas as matrizes dos eixos, logo, compreenderemos que ela é o axis estruturante, a linha imaginária que sustenta todos os movimentos articuladores possíveis entre os processos de ensino-aprendizagem da EPT.

3.2 O Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design: a formação técnica oferecida pelo Ceeteps

O Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design, segundo o CNCT de 2023, compreende tecnologias de produção, conservação, difusão, desempenho e gerenciamento de bens culturais materiais e imateriais, voltadas ao desenvolvimento da economia criativa e da produção cultural em seus vários segmentos, espaços e meios de criação e de fruição artística.

Entende-se que essa formação precisa ser pautada em:

- a) leitura e produção de textos técnicos;
- b) raciocínio lógico e estético;
- c) ciência e tecnologia;
- d) tecnologias sociais;
- e) empreendedorismo; cooperativismo e associativismo;
- f) prospecção mercadológica e marketing;
- g) tecnologias de comunicação e informação;
- h) desenvolvimento interpessoal;
- i) legislação e políticas públicas;
- j) normas técnicas;
- k) saúde e segurança do trabalho;
- l) gestão da qualidade;
- m) responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental;
- n) qualidade de vida
- o) ética profissional

Os itens relacionados como importantes nessa formação são bastante genéricos e não se associam diretamente aos campos da arte e da cultura. É possível que isso se dê porque na

formação técnica e tecnológica a formação por competências privilegia generalidades que tangenciam os campos da gestão, do empreendedorismo e da sustentabilidade, ficando a densidade tecnológica e a experiência estética submetida a essa lógica.

O catálogo se refere às tecnologias “voltadas ao desenvolvimento da economia criativa e da produção cultural em seus vários segmentos, espaços e meios de criação e de fruição artística”. Na 3ª. Edição do catálogo ainda se menciona de maneira mais pontual “ideias e entretenimento aplicados em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e projetos de produtos industriais” (p. 282)

3.3 Lócus do estudo: o Ceeteps

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), num panorama histórico, é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, criada em 1969 por meio de um decreto-lei, hoje vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SCTI).

Com seus 54 anos de existência, ainda mantém seus princípios iniciais de oferecer Ensino Técnico de nível médio e cursos superiores de tecnologia, procurando sempre caminhos para nortear os planejamentos e expandir essa oferta educativa por meio de parcerias com outras instituições. O Ceeteps criou um sistema próprio de avaliação, o chamado Sistema de Avaliação Institucional (SAI) em 1997 e o Índice de Desenvolvimento do Ensino Técnico e Tecnológico do Estado de São Paulo com o (Idetec) em 2009, para avaliar a qualidade do ensino profissional oferecido. Outro dispositivo institucional importante é o Laboratório de Currículos, no qual especialistas em educação e do setor produtivo se reúnem regularmente para desenvolver e remodelar os cursos técnicos.

Criado para atender as políticas de desenvolvimento urbano e industrial a partir do final dos anos 1960, o Ceeteps assiste a uma reconfiguração desse desenvolvimento que, nas últimas décadas, tem se mostrado mais efetivo na área de serviços. Embora esse cenário tenha mudado, o Ceeteps continua atrelado às políticas e estratégias de desenvolvimento no Estado de São Paulo, associando-se aos contextos locais e regionais.

Percebemos pelo quadro 8, que a maioria dos cursos oferecidos no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design se concentra em São Paulo por ser uma cidade que oferece mais oportunidades de inserção profissional.

Conforme indicam os estudos do Itaú Cultural e do Datafolha quanto à dinâmica da cena cultural no Estado de São Paulo (ITAÚ CULTURAL, 2023; LEIVA, 2014).

QUADRO 8 – Cursos oferecidos pelas Etecs, dentro do Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design, por cidade e município

CURSO	ETECS	CIDADE/MUNICÍPIO
Canto	Etec de Artes	Metropolitana de São Paulo São Paulo
	Etec Jacinto Ferreira de Sá	Marília Ourinhos
Dança	Etec de Artes	Metropolitana de São Paulo São Paulo
Design de Móveis	Etec Guaracy Silveira	Metropolitana de São Paulo São Paulo
Design Gráfico	Etec Prof. Alfredo de Barros Santos	São José dos Campos Guaratinguetá
	Etec de Tiquatira	Metropolitana de São Paulo São Paulo
	Etec José Rocha Mendes	Metropolitana de São Paulo São Paulo
	Etec de Carapicuíba	Metropolitana de São Paulo Carapicuíba
	Etec Birigui – Doutor Renato Cordeiro	Araçatuba Birigui
	Etec de Vila Formosa	Metropolitana de São Paulo São Paulo
	Etec Dra. Maria Augusta Saraiva	Metropolitana de São Paulo São Paulo
	Etec Carlos de Campos	Metropolitana de São Paulo São Paulo
	Etec Dep. Salim Sedeh	Campinas Leme
Modelagem do Vestuário	Etec Carlos de Campos	Metropolitana de São Paulo São Paulo
Multimídia	Etec de Carapicuíba	Metropolitana de São Paulo Carapicuíba
Paisagismo	Etec de Artes	Metropolitana de São Paulo São Paulo
	Etec Martinho Di Ciero	Sorocaba Itu
Processos Fotográficos	Etec de Artes	Metropolitana de São Paulo São Paulo
	Etec de Carapicuíba	Metropolitana de São Paulo Carapicuíba
	Etec Dep. Salim Sedeh	Campinas Leme
Produção de Áudio e Vídeo	Etec Jornalista Roberto Marinho	Metropolitana de São Paulo São Paulo
Regência	Etec de Artes	Metropolitana de São Paulo São Paulo
Teatro	Etec de Artes	Metropolitana de São Paulo São Paulo

Fonte: Ceeteps (2023)

3.3.1 Formação em Design de Interiores oferecida pelo Ceeteps

O Técnico em Design de Interiores cria, desenvolve e viabiliza a execução de projetos de interiores residenciais e comerciais, considerando as necessidades e preferências do cliente. Planeja e organiza toda a concepção do projeto. Suas áreas de atuação são: escritórios de design, empresas e escritórios de projetos de interiores, lojas de móveis e decoração, construtoras e imobiliárias (CNCT 4ª Edição).

Ainda segundo o CNCT, esse profissional deve conseguir projetar ambientes funcionais de maneira eficaz, propondo soluções e identificando as expectativas e as necessidades do

cliente. Reelaborando e organizando espaços a partir de projetos de caráter estético que absorvem inovações e mudanças tecnológicas. Mas, é relevante destacar que a preparação precisa envolver o Ensino Profissional Tecnológico (EPT). O profissional Técnico em Design de Interiores é uma carreira em ascensão no Brasil, e recentemente com a Resolução CFT n.º 096 de 13 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as prerrogativas e atribuições dos profissionais Técnicos habilitados em Design de Interiores.

E dá outras providências, só o reafirma seu espaço de trabalho como o valoriza diante do mercado. Na figura 1, vemos as 6 cidades no mapa do Estado de São Paulo, que ofertam o curso de Design de Interiores.

FIGURA 1 - Localização das Etecs nos municípios dentro do Estado de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Ceeteps (2023)

Para que se tenha uma práxis educativa que contribua para a inserção social, para a formação integradora e para a produção do conhecimento como Técnico em Design de Interiores, são fundamentais: conhecimentos interdisciplinares relacionados aos processos de criação, envolvendo pesquisa, idealização, planejamento, execução técnica, fruição e recepção estética. Competências comunicativas e empreendedoras voltadas à proposição de projetos, ao coletivo, à gestão, à solução de problemas e à resiliência, entre outras competências socioemocionais (CNCT 4ª Edição).

O Ceeteps afirma que sempre se preocupa em diversificar sua seleção de cursos entre as 277 Escolas Técnicas distribuídas ao longo dos 363 municípios no Estado de São Paulo. No entanto, a figura 1 mostra que temos apenas a indicação de 6 cidades que ofertam o curso de Design de Interiores.

Neste estudo, como um dos objetivos é mapear as Escolas Técnicas que possuem o curso de Design de Interiores, veremos adiante nos quadros 9 a 14, as unidades que ofertam esse curso e como estão organizados em suas modalidades educativas.

QUADRO 9 – Etecs por região administrativa que ofertam o curso de Design de Interiores

ETECS	CIDADE/REGIÃO
Etec Martinho Di Ciero	Sorocaba Itú
Etec José Martimiano da Silva	Ribeirão Preto Ribeirão Preto
Etec Getúlio Vargas (Ipiranga)	Metropolitana de São Paulo São Paulo
Etec de Artes (Santana)	Metropolitana de São Paulo São Paulo
Etec Prof. Massuyuki Kawano	Marília Tupã
Etec João Belarmino	Campinas Amparo
Etec de Itaquera II (Itaquera)	Metropolitana de São Paulo São Paulo
Etec Fernando Prestes	Sorocaba Sorocaba
Etec Guaracy Silveira (Pinheiros)	Metropolitana de São Paulo São Paulo
Etec Carlos de Campos (Brás)	Metropolitana de São Paulo São Paulo
Etec Albert Einstein (Casa Verde)	Metropolitana de São Paulo São Paulo
Etec Vasco Antônio Venchiarutti	Campinas Jundiaí
Etec Polivalente de Americana	Campinas Americana
Etec Elias Nechar	São José do Rio Preto Catanduva

Fonte: Ceeteps (2023).

As 14 Escolas Técnicas aqui em tela, têm o objetivo de preparar o estudante que busca crescimento profissional para atuar no mercado de trabalho, seja no setor público ou privado. Em razão disso, ele é treinado para validar e aplicar seus conhecimentos teóricos e práticos entrelaçados com habilidades e competências socioemocionais. Logo, a importância de um curso técnico profissionalizante é, fazer o estudante atuar no mercado de trabalho, na prática, suscitando a ele um caminho profissional tangível que o valorize como cidadão pleno.

O quadro 10 mostra como o curso técnico se apresenta na forma modular com os componentes técnico-profissionalizante no qual o estudante pode escolher cursá-lo concomitante ou subsequente. Isso quer dizer, o estudante pode fazer seu curso logo após o término do Ensino Médio ou, ao mesmo tempo que o estiver fazendo o segundo do médio, em outro turno. Os cursos na modalidade modular geralmente são oferecidos em um único período, e tem duração de três semestres, o estudante sai com um diploma de Habilitação Profissional Técnica na área escolhida. Os processos seletivos são semestrais.

QUADRO 10 – Ensino Técnico Concomitante ou Subsequente

Etecs	Unidades	Municípios	período	Total de estudantes
1	Etec Polivalente de Americana	Americana	Noite	84
2	Etec João Belarmino	Amparo	Noite	40
3	Etec Elias Nechar	Catanduva	Noite	36
4	Etec Martinho Di Ciero	Itu	Noite	18
5	Etec Vasco Antonio Venchiarutti	Jundiaí	Noite	92
6	Etec José Martimiano da Silva	Ribeirão Preto	Noite	72
7	Etec Getúlio Vargas	São Paulo	Tarde	57
			Noite	101
8	Etec Albert Einstein	São Paulo	Noite	71
9	Etec Carlos de Campos	São Paulo	Tarde	65
			Noite	105
10	Etec Guaracy Silveira	São Paulo	Noite	22
11	Etec de Artes	São Paulo	Noite	51
12	Etec Itaquera II	São Paulo	Tarde	40
			Noite	64
13	Etec Fernando Prestes	Sorocaba	Noite	100
14	Etec Professor Massuyuki Kawano	Tupã	Noite	33
Totais				1.051

Fonte: Mapeamento das Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, volume 52, 2023.

Conforme o novo Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Design

de Interiores, aprovado em publicação no DO em 09/06/2022. O estudante formado em Design de Interiores terá suas Competências e Habilidades desenvolvidas para empreender no setor do Design de Interiores, e tomar decisões estratégicas de liderança para ações e soluções inovadoras, respondendo às demandas e as tendências de mercado.

Por sua vez, o plano de curso se apresenta por capítulos que elencam justificativas, objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão e as normas exigidas pelas legislações e diretrizes, que o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT).

O catálogo de Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), organiza e atende as particularidades do curso sem sofrer alterações mesmo sendo oferecido em outras Escolas Técnicas, por isso a organização curricular apresenta conhecimentos comuns na composição do curso, como: produção de textos técnicos, noções de empreendedorismo, inglês instrumental e desenvolvimento de projetos.

Segundo o Plano de Curso 636, do curso de Design de Interiores forma profissionais Técnicos em Design de Interiores que planejam e organizam espaços internos, permanente ou não, os espaços podem ser residenciais, comerciais. Visando à estética, à melhoria dos aspectos funcionais, ergonômicos e visuais dos ambientes, para atender às necessidades de conforto, segurança e bem-estar dos usuários. (PC-DI, 2022, p. 15).

Os parâmetros de experiências profissionais, são retirados das leis federais brasileiras e das leis estaduais do Estado de São Paulo. Que regulamenta e estabelece diretrizes e bases para a educação, conjuntamente com profissionais vindos de fora da instituição, para estruturar um plano de curso que atenda as demandas do mercado empregador e do setor produtivo.

Esta articulação entre os agentes do setor produtivo, leis e conceitos advindos dos profissionais, o Centro de Ensino Técnico (CETEC) criou um setor chamado Laboratório de Currículos responsável pela elaboração de novos currículos.

Atendendo as demandas de mercado de trabalho, e aos princípios contidos na LDB e demais legislações pertinentes, no qual se reúnem especialistas profissionais, docentes e gestores convidados para compor um grupo de estudo e análise, sob a luz do (CNCT) e do (CBO), em uma sequência de encontros de trabalhos previamente agendado.

Ao final dos encontros, é apresentado um Plano de Curso e uma Matriz Curricular, tendo cada uma sua função norteadora. O PC-DI, será o documento que colocará todas as diretrizes e normas a serem seguidas em todas as instituições pelos gestores e docentes.

Tal documento tem como premissa definir a aprendizagem técnica de nível médio em um sistema teórico-metodológico que direcione o planejamento, a sistematização, e o desenvolvimento dos perfis profissionais. Tendo suas atribuições, atividades, competências e

bases tecnológicas organizadas por eixo tecnológico/componentes curriculares, para de atender a formação profissional de nível médio, conforme as necessidades sociopolíticas e culturais. Por sua vez, a MC-DI, apresenta a organização curricular em 3 módulos e seus respectivos componentes em cada um deles. Neste documento aprovado pela Lei Federal 9394, de 20-12-1996. Resolução CNE/CEB 2, de 15-12-2020. Resolução CNE/CP 1, de 5-1-2021. Resolução SE 78, de 7-11-2008. Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014. Deliberação CEE 207/2022 e Indicação CEE 215/2022. Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico-2305, de 8-6-2022, publicada no Diário Oficial de 9-6-2022. Poder Executivo. Seção I. página 57.

Na figura 2 é possível verificar a organização modular divididas em componentes disciplinares, possibilitando assim, ao estudante construir seu conhecimento prático/teórico ao longo do curso. Fazer o estudante perceber e sentir seu desenvolvimento prático/teórico o impulsiona ainda mais a seguir adiante em seus estudos, e ao final deste percurso o estudante sairá capacitado e ciente de sua competência e habilidades ampliadas. A construção deste saber prático/teórico se faz perceber na soma das cargas horárias definidas em cada módulo.

FIGURA 2 – Matriz Curricular 1º semestre de 2023

MATRIZ CURRICULAR – 1º SEMESTRE DE 2023						SPDoc – Protocolo (Nº/Ano)		/			
Unidade Escolar	Etec do Artes			Código	380	Município	São Paulo				
Eixo Tecnológico	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN			Habilitação Profissional de TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES (L1)			Plano de Curso	636			
<small>Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Resolução CNE/CEB 2, de 15-12-2020; Resolução CNE/CP 1, de 5-1-2021; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014; Deliberação CEE 207/2022 e Indicação CEE 215/2022. Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico – 2305, de 8-6-2022, publicada no Diário Oficial de 9-6-2022 – Poder Executivo – Seção I – página 57.</small>											
MÓDULO I – 1º semestre de 2023			MÓDULO II – 2º semestre de 2023			MÓDULO III – 1º semestre de 2024					
Componentes Curriculares	Carga Horária (horas-aula)			Componentes Curriculares	Carga Horária (horas-aula)			Componentes Curriculares	Carga Horária (horas-aula)		
	Teoria	Prática	Total		Teoria	Prática	Total		Teoria	Prática	Total
L1 – Composição no Projeto de Design de Interiores	00	50	50	II.1 – Expressões Visuais Aplicadas ao Design de Interiores II	00	50	50	III.1 – Contexto Ambiental aplicado ao Projeto de Interiores	50	00	50
L2 – Ergonomia	00	50	50	II.2 – História do Mobiliário I	50	00	50	III.2 – Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Design de Interiores	00	50	50
L3 – Estudo e Aplicação dos Materiais e Revestimentos no Design de Interiores	00	50	50	II.3 – Inglês Instrumental	50	00	50	III.3 – Ética e Cidadania Organizacional	50	00	50
L4 – Evolução das Artes Visuais	50	00	50	II.4 – Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Design de Interiores	50	00	50	III.4 – Expressões Visuais Aplicadas ao Design de Interiores II	00	50	50
L5 – Expressões Visuais Aplicadas ao Design de Interiores I	00	50	50	II.5 – Projetos de Interiores Residenciais	00	100	100	III.5 – História do Mobiliário II	50	00	50
L6 – Linguagem, Trabalho e Tecnologia	50	00	50	II.6 – Representação da Linguagem Projetiva e Arquitetônica II	00	100	100	III.6 – Projetos de Interiores Comerciais	00	100	100
L7 – Projeto de Espaços Externos	00	100	100	II.7 – Representação Digital de Projetos de Interiores II	00	50	50	III.7 – Representação Digital de Projetos de Interiores III	00	50	50
L8 – Representação da Linguagem Projetiva e Arquitetônica I	00	50	50	II.8 – Representação Técnica do Mobiliário I	00	50	50	III.8 – Representação Técnica do Mobiliário II	00	50	50
L9 – Representação Digital de Projetos de Interiores I	00	50	50					III.9 – Tendências no Projeto de Interiores	50	00	50
TOTAL	100	400	500	TOTAL	150	350	500	TOTAL	200	300	500
MÓDULO I			MÓDULOS I + II			MÓDULOS I + II + III					
Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de DESENHISTA COPISTA			Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de DESENHISTA PROJETISTA			Habilitação Profissional de TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES					
Total da Carga Horária Teórica			450 horas-aula			Trabalho de Conclusão de Curso			120 horas		
Total da Carga Horária Prática			1050 horas-aula			Estágio Supervisionado			Este curso não requer Estágio Supervisionado		
Observação: A carga horária descrita como prática é aquela com possibilidade de divisão de classes em turmas, conforme o item 4.8 do Plano de Curso.											

Fonte: Ceeteps (2023)

Ao término de cada módulo o estudante terá um certificado que lhe confere uma qualificação profissional técnica de nível médio, primeiro módulo Desenhista Copista, segundo módulo, Desenhista Projetista. E ao completar os três módulos com aproveitamento em todos

os componentes curriculares o estudante fará jus ao Diploma de Técnico em Design de Interiores, pertencente ao Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design.

O diploma e os certificados terão validade nacional, mediante registro na SED Secretaria de Escrituração Digital do Governo do Estado de São Paulo e no SISTEC/MEC Sistema Nacional de Informação de EPT, obedecendo à legislação vigente; a Lei Federal n.º 12.605/12 que determina às instituições de ensino públicas e privadas a empregarem a flexão de gênero para nomear profissão ou grau nos diplomas expedidos. (PC, 2019, p. 161).

O quadro 11 mostra que o Técnico Integrado ao Etim se desenvolve ao longo de três anos. O curso abrange os currículos do ensino Médio e do Técnico integralmente, na qual o estudante tem uma grade curricular, que o possibilita ter contato com os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os componentes técnico-profissionalizantes. Ao finalizar seus estudos, o estudante torna-se apto a exercer a habilitação profissional escolhida e a dar continuidade nos estudos no Ensino Superior, esta modalidade é oferecida em dois períodos, manhã inteira e parte da tarde. Os processos seletivos são anuais, tendo início no final do segundo semestre das aulas, para o ano seguinte.

QUADRO 11 – Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio – Etim

Etecs	Unidades	Municípios	período	Total de estudantes
01	Etec Polivalente de Americana	Americana	Integral	36
02	Etec Vasco Antonio Venchiarutti	Jundiaí	Integral	38
03	Etec Presidente Vargas	Mogi das cruces	Integral	35
04	Etec Júlio de Mesquita	Santo André	Integral	38
05	Etec Getúlio Vargas	São Paulo	Integral	32
Totais				179

Fonte: Mapeamento das Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, volume 52, 2023.

O quadro 12 mostra que o Técnico Mtec-PI se desenvolve ao longo de três anos. O curso abrange uma grade curricular, que possibilita ter contato com os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os componentes técnico-profissionalizantes e o Novo Ensino Médio válido em todo o Brasil, através dos itinerários formativos, porém os estudantes terão matriz curricular com uma carga horária de 36 aulas semanais. Sendo ofertado em um único período. Os processos seletivos são anuais, tendo início no final do segundo semestre das aulas, para o ano seguinte.

QUADRO 12 – Ensino Médio Técnico e Profissional – Mtec-PI

Ensino Médio Técnico e Profissional – Mtec-PI				
A partir de 2022, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza-CEETEPS, passa a oferecer nas Etecs o Mtec em período integral, adequando o Etim à Lei 13.415/2017, respeitando a carga horária máxima destinada à Base Nacional Comum Curricular e oferecendo a mais 600 horas de projetos de aprofundamento.				
Etecs	Unidades	Municípios	Período	Total de estudantes
01	Etec Vasco Antonio Venchiarutti	Jundiaí	Manhã e Tarde	79
02	Etec Presidente Vargas	Mogi das cruzes	Manhã e Tarde	39
03	Etec José Martimiano da Silva	Ribeirão Preto	Manhã e Tarde	77
04	Etec Júlio de Mesquita	Santo André	Manhã e Tarde	80
05	Etec Getúlio Vargas	São Paulo	Manhã e Tarde	35
Totais				310

Fonte: Mapeamento das Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, volume 52, 2023.

O quadro 13 mostra que o curso Técnico Mtec se desenvolve ao longo de três anos. O curso abrange uma grade curricular, que possibilita ter contato com os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os componentes técnico-profissionalizantes Novo Ensino Médio válido em todo o Brasil, com horário menor de 30 aulas semanais, os estudantes não terão o enfoque dos itinerários formativos. Os processos seletivos são anuais, tendo início no final do segundo semestre das aulas, para o ano seguinte.

QUADRO 13 – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores – Mtec

Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores – Mtec				
Etecs	Unidades	Municípios	Período	Total de estudantes
01	Etec Polivalente de Americana	Americana	Manhã	74
02	Etec Martinho Di Ciero	Itu	Manhã	30
			Tarde	35
03	Etec Presidente Vargas	Mogi das Cruzes	Manhã e Tarde	40
04	Etec Getúlio Vargas	São Paulo	Manhã	35
			Tarde	35
05	Etec Carlos de Campos	São Paulo	Manhã	101

06	Etec Guaracy Silveira	São Paulo	Manhã	94
07	Etec de Artes	São Paulo	Manhã	80
08	Etec de Heliópolis	São Paulo	Manhã	102
09	Etec Itaquera II	São Paulo	Manhã	118
			Tarde	117
Totais				860

Fonte: Mapeamento das Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, volume 52, 2023.

Averiguando o quadro 14, observamos que a coluna de total de estudantes, os resultados são positivos, demonstrando um total de estudantes concluintes satisfatório.

QUADRO 14 – Resumo do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design

Resumo do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design		
Habilitação	Período	Total de estudantes
Design de Interiores	Manhã	162
	Tarde	889
Design de Interiores (Etim)	Integral	179
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores – Mtec	Manhã	580
	Tarde	344
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores – Mtec-PI	Manhã e Tarde	310
Totais		2464

Fonte: Mapeamento das Escolas Técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, volume 52, 2023.

Podemos distinguir, portanto, que o levantamento feito sobre as escolas técnicas e modalidades de ensino oferecidas nos quadros 9 ao 14, variam conforme as normas estabelecidos pelo (MEC 2024). Cabe destacar, que no quadro 9 temos um total de 14 escolas que oferecem o curso de Design de Interiores, enquanto no quadro 10 temos a relação das escolas técnicas que ofertam as modalidades de Ensino Técnico Concomitante ou Subsequente na forma modular. Agora, nos quadros 11 ao 13, constatamos as modalidades de ensino: Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio Etim, Ensino Médio Técnico e Profissional Mtec-PI e Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores Mtec, e em quais escolas técnicas são oferecidas. Tendo uma predominância da modalidade do Ensino Médio

com Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores Mtec demonstrado no quadro 13.

Segundo o MEC são cursos que se integram à organização curricular de uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio, compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino (MEC 2024). São cursos que habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho. A partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas Promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços (Classificação Brasileira de Ocupações – CBO).

Os cursos técnicos, destinam-se aos alunos que tenham concluído o Ensino Fundamental, ou estejam cursando, ou tenham concluído o ensino médio. Cabe destacar que para obtenção de diploma de técnico é necessário a conclusão do ensino médio.

3.3.2 Capacitações oferecidas pela Cetec no eixo Produção Cultural e Design

No ano de 2023 a equipe da Cetec Unidade de Ensino Médio Técnico, publicou na forma digital o *catálogo capacitações 2023*, e no portal do participante 350 capacitações divididas entre 28 temáticas, e cada temática está subdividida pelos assuntos e conteúdos pertinentes às proposições enfocadas. Na página 20 do *catálogo de capacitações 2023*, no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design foram oferecidas oito capacitações, porém nenhuma que atendesse as necessidades e interesses dos docentes do curso de Design de Interiores. Por outro lado, na página 14, temos uma relação de 5 cursos dirigidos aos docentes do Ensino Médio que trabalham o tema arte dentro Eixo Produção Cultural e Design. Nos quadros 15, 16 e 17 aparece com mais detalhes cada uma das capacitações dirigidas a estes docentes do Ensino Médio.

QUADRO 15 – Exposição de objetos etnográficos, artísticos e de design

Exposição de objetos etnográficos, artísticos e de design	
Projeto:	1.1.01.85 - Exposição de objetos etnográficos, artísticos e de design
Responsável:	Durval de Campos Mantovaninni Junior
Vagas totais:	40
Modalidade:	Semipresencial
Carga horária:	Presencial: 6 + Distância: 34 = Total: 40

Período de inscrição:	08/03/2023 a 13/04/2023
Período de realização:	27/04/2023 a 30/06/2023
Descrição:	Capacitação sobre o acervo e exposição do parceiro Casa Museu Ema Klabin, buscando ampliar a abordagem curatorial, permeando aspectos etnográficos, históricos, artísticos e de design.
Público-alvo:	Professores de artes, história, sociologia, filosofia, linguagens e do eixo de produção cultural e design.
Pré-requisito:	Professores de Artes, História, Sociologia, Filosofia, Linguagens e do Eixo de Produção Cultural e Design.
Conteúdo programático:	Para realizar os estudos, debates e pesquisas da capacitação, realizaremos encontros virtuais síncronos e outro presencial na Casa-Museu Ema Klabin. Os participantes terão acesso a textos para apoio nos estudos e trilhas de aprendizagem, além da proximidade com o acervo que fará parte da exposição "Exposição de objetos etnográficos, artísticos e de design". Ao longo do curso os participantes realizaram tarefas que se referem aos estudos realizados, podendo ser: preenchimento de forms; entrega de tarefa; relato de experiência; organização de exposição em sua unidade escolar; dentre outras formas.
Link do evento:	https://portaldoparticipante.Ceeteps.sp.gov.br/Pages/Geral/Evento/?i=27629

Fonte: Ceeteps (2023)

Para esta capacitação Exposição de objetos etnográficos, artísticos e de design, foram programados dois encontros: um presencial que ocorreu na Casa Museu Ema Klabin, no dia 11/05/2023, das 09:00 às 16:00, com duração de 6 horas. E o outro encontro ocorreu no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, com início em 27/04/2023 e término em 30/06/2023 com carga de 34 horas, pelo link http://moodle.Ceetepsctec.Ceeteps.sp.gov.br/capacitacaocetec_pbp/.

QUADRO 16 – V Jornada de Design, Infraestrutura, Comunicação, Cultura e Artes

V Jornada de Design, Infraestrutura, Comunicação, Cultura e Artes	
Projeto:	4.1.05.02 - V Jornada de Design, Infraestrutura, Comunicação, Cultura e Artes
Responsável:	Durval de Campos Mantovaninni Junior
Vagas totais:	40
Modalidade:	Semipresencial
Carga horária:	Presencial: 12 + Distância: 28 = Total: 40
Período de inscrição:	14/06/2023 a 20/07/2023

Período de realização:	09/08/2023 a 30/09/2023
Descrição:	Desenvolver o V Jornada D.I.C.A. que abordará o cenário de alguns museus brasileiros, tanto sobre seus acervos e visitas virtuais/presenciais, quanto seus programas educativos de recepção para públicos diversos. O objetivo do evento é refletir sobre possíveis cenários das áreas de Design, Infraestrutura, Cultura e Artes dentro dos espaços museológicos.
Público-alvo:	Docentes, auxiliares docentes e funcionários do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza do componente de artes e de matérias correlatas dos eixos de infraestrutura e de produção cultural e design.
Pré-requisito:	Docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em especial do componente de artes ou de correlatos aos eixos de infraestrutura e produção cultural e design.
Conteúdo programático:	Dia 09/08 (quarta-feira): visita presencial no Museu de Imagem e Som (MIS) às 10h e na Casa-Museu Ema Klabin às 13h30. Dia 10/08 (quinta-feira): visita presencial no Museu de Arte Brasileira da FAAP (MAB-FAAP) às 10h e no Museu do Futebol às 13h30. A partir do dia 11/08 conteúdos disponibilizados de forma online através da plataforma AVA-Moodle.
Link do evento:	https://portaldoparticipante.Ceeteps.sp.gov.br/Pages/Geral/Evento/?i=28715

Fonte: Ceeteps (2023)

Para esta capacitação, V Jornada de Design, Infraestrutura, Comunicação, Cultura e Artes, foram programados dois encontros presenciais com quatro visitas aos museus, e um encontro virtual. No dia 09/08/2023, foram visitados o Museu da Imagem e Som (MIS) e a Casa Museu Ema Klabin. No dia 10/08/2023, foram visitados o Museu do Futebol e o MAB FAAP- Museu de Arte Brasileira, ambos os dias de visitas foram das 10:00 às 17:00, com duração de 6 horas cada. O encontro virtual no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, iniciou em 11/08/2023 e término em 30/09/2023 com carga horária de 28 horas.

QUADRO 17 – Moda e Artes

V Jornada de Design, Infraestrutura, Comunicação, Cultura e Artes	
Projeto:	1.1.01.83 - Moda e Arte
Responsável:	Durval de Campos Mantovaninni Junior
Vagas totais:	40
Modalidade:	Semipresencial
Carga horária:	Presencial: 6 + Distância: 34 = Total: 40
Período de inscrição:	06/03/2023 a 28/07/2023

Período de realização:	17/08/2023 a 30/09/2023
Descrição:	Inspirada na coleção Moda-MAB, que este ano completa sete anos de existência com mais de 320 peças de oito estilistas brasileiros contemporâneos, a exposição do acervo traz ao público essa coleção que vem sendo catalogada, acondicionada e preservada para as futuras gerações. Além dessa coleção, outras peças do acervo serão apresentadas criando diálogos entre arte e moda, tensionando os limites de ambas as disciplinas. O percurso expositivo será norteado por ações que na arte têxtil dão diversos resultados, assim dividirão a exposição em 6 núcleos: ENTREMEAR, JUSTAPOR, ARQUITETURAR, VAZAR, ESTAMPAR E PERFORMAR. Através dessa curadoria espera-se despertar a curiosidade não só sobre a coleção Moda-MAB se não também sobre o próprio acervo de Arte Brasileira que apresenta grande diversidade de técnicas e poéticas.
Público-alvo:	Professores de artes e componentes correlatos de linguagens, ciências humanas e do eixo de produção cultural e design.
Pré-requisito:	Professores de Artes e correlatos do eixo de linguagens, ciências humanas e de produção cultural e design.
Conteúdo programático:	Atividades assíncronas de estudo, participação em fóruns e entrega de trabalhos através do AVA-Moodle e participação no encontro presencial no MAB-FAAP.
Link do evento:	https://portaldoparticipante.Ceeteps.sp.gov.br/Pages/Geral/Evento/?i=27623

Fonte: Ceeteps (2023)

Para esta capacitação Moda e Arte, foram programados dois encontros, um presencial e outro encontro virtual. No dia 24/08/2023, foi visitado o MAB FAAP-Museu de Arte Brasileira, das 09:00 às 16:00, com duração de 6 horas. O encontro virtual no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, com início em 17/08/2023 e término em 30/09/2023 com carga de 34 horas, pelo link http://moodle.Ceetepsctec.Ceeteps.sp.gov.br/capacitacaocetec_pbp/.

Como podemos perceber, O Centro de Capacitações Técnica, Pedagógica e de Gestão da Unidade do Ensino Médio e Técnico (Cetec) do Centro Paula Souza Cetec Capacitações, tem por objetivo instrumentalizar o docente ao longo dos encontros com novas práticas pedagógicas. Os docentes participantes realizam atividades avaliativas que se referem aos estudos pertinentes às suas áreas. Tais atividades avaliativas atribuídas aos docentes participantes logo após os encontros é critério obrigatório como forma do docente demonstrar os conhecimentos adquiridos. As atividades avaliativas estão diretamente focadas nas boas práticas pedagógicas, com isso, o docente participante é solicitado a montar um plano de aula referente ao tema, que foi abordado na capacitação, relatos da experiência vivida ou exposição em sua unidade, visando compartilhar o novo conhecimento com os estudantes.

Tendo em vista os desafios que a profissão de professor vem enfrentando, segundo

Nóvoa (2009), o professor e a pessoa são partes importantes deste processo, não podendo ser separadas estas dimensões pessoal e profissional. É importantíssimo ter este espaço de interações entre as dimensões pessoais e profissionais, deixar os professores aprenderem seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 2009).

Tardif (2019), por sua vez, destaca outro aspecto importante neste processo. O tempo, pois ele não é apenas um dado administrativo, unicamente com objetivo de marcação de duração das horas ou dos anos de trabalho do professor, mas um dado também subjetivo que contribui na modelagem da identidade do trabalhador (professor), e segue Tardif com suas alegações.

“É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo de vida profissional – tempo da carreira, que o *Eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna em *Eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do *Eu profissional* dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si” (TARDIF, 2019, p.108/109).

Constata se que, se considerarmos o tempo como elemento que também contribui ao processo de formação profissional, (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2019), perceberemos que o fazer profissional está ligado à aquisição de domínio do trabalho e de reconhecimento de si.

3.3.3 A Etec de Artes e os desafios para a formação e atuação docente

“No lugar onde não há atividades culturais, a violência vira espetáculo”
(Guia do espaço público)

Nos limites deste estudo se desenvolve uma pesquisa surgida de questões oriundas do recorte de atuação profissional, no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design. Em especial quanto ao que se realiza no curso de Design de Interiores, por conta da vinculação do pesquisador a ele na Escola Técnica de Artes.

Mostra-se necessário entender como os docentes deste curso em questão estão se formando, quais saberes e práticas pedagógicas utilizam, quais desafios enfrentam, e quais possibilidades para uma melhor formação profissional. Em suma, trata-se de investigar como pensar a formação e o trabalho docente tendo em vista a experiência estética e práxis pedagógica emancipadora.

FIGURA 3 – A Etec de Artes

Fonte: site da Etec de Artes hoje

A Etec de Artes está localizada no Prédio II, Avenida Cruzeiro do Sul, 2630, no Bairro de Santana, ao lado do Metrô Carandiru, na região metropolitana da cidade de São Paulo. *Etec de Artes, 15 Anos Ressignificando Sonhos*, assim ela se apresenta, quando a procuramos na internet. A Etec de Artes hoje, com esse caráter de ressignificar espaço e sonhos fazem dela um espaço privilegiado, local de aprendizagem para uma educação estética emancipadora, que transforma espaços e pessoas, estas transformações segundo os argumentos de Larrosa, estão muito ligadas à materialidade da própria escola. “Fala de gestos, de jogos de olhares, de espaços, de tempos, de objetos e de modos de fazer essa transformação” (Larrosa 2019), e continua, “Fala também a linguagem do processo, e as ordena: transformar seus sonhos e teus desejos em ideias, em projetos, em produtos; considera essa transformação como um processo” (LARROSA, 2019, p. 251).

FIGURA 4 – Complexo Penitenciário do Carandiru

Fonte: divulgação Sérgio Andrade Prefeitura São Paulo

Em setembro de 2002, após 46 anos de funcionamento, o Complexo Penitenciário do Carandiru começou a ser demolido. As estruturas da atual da Escola Técnica de Artes e da Escola Técnica Parque da Juventude são as mesmas que fizeram parte do Complexo Penitenciário do Carandiru com nove prédios.

O pavilhão sete se transformou na Etec de Artes e o quatro na Etec Parque da Juventude, que conferimos nas fotos. Resignificar sonhos se encontra na essência e na constituição das Etecs, como também todo o espaço físico que ocupa. Hoje a área total do complexo abriga a Biblioteca de São Paulo, o prédio I com a Etec Parque da Juventude e o prédio II com a Etec de Artes com impacto nacional, pois já formou mais de 9.300 mil estudantes.

FIGURA 5 – Interior da Etec de Artes



Fonte: site da Etec de Artes hoje

A Escola Técnica de Artes, com 8 cursos técnicos modulares e 2 cursos técnicos com Ensino Médio. Oferecidos pela manhã na modalidade - Mtec - Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores e de Eventos, este último curso está no Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer, os outros estão no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design. A Etec de Artes já nasceu diversa das demais Etecs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, pois sua abordagem pedagógica é diferenciada devido ao perfil dos estudantes que a procuram, sendo seus cursos totalmente voltados às expressões e linguagens artísticas. Sua inauguração foi em julho de 2008 inicialmente com turmas no período da manhã com turmas de Música e Dança, logo no segundo semestre de 2009 foi implantado os cursos de Técnicos em consonância com o CNCT: Técnico em Canto e Técnico em Regência.

No ano de 2010, mais dois cursos são iniciados: Técnico em Design de Interiores e Técnico em Eventos, (porém atualmente estes cursos são modulares), em razão da crescente procura pelos cursos no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design são ampliadas as

ofertas de vagas com o período noturno. Entre os anos de 2011 e 2018 realizou várias parcerias na própria Etec e fora dela, como a Virada Cultural realizada pela Secretaria Municipal de Cultura da cidade de São Paulo com produção de eventos e apresentações. E em sua comemoração de 10 anos muitos estudantes e cursos foram envolvidos na organização e execução da festa e das apresentações artísticas que ocorreram no Teatro Sérgio Cardoso em parceria com a Secretaria de Cultura. No site da Etec está expresso como missão: promover a educação por meio das linguagens artísticas para formar profissionais com amplos conhecimentos científicos, tecnológicos, humanísticos e especialmente artísticos. Desenvolver habilidades e adquirir competências de modo a atender às necessidades da sociedade e do mundo do trabalho no universo das Artes de modo sistemático e permanente. Buscar o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem que garantam a competência profissional e o exercício efetivo da cidadania dos educandos das áreas artística e cultural. (Etec de Artes 2023).

Dessa forma, podemos compreender que a ideia de eixo tecnológico veio para sistematizar, organizar e auxiliar na oferta da educação profissional e tecnológica, num escopo com finalidade de construção de novos planos de estudo, captar e organizar recursos humanos institucionais e técnicos (MACHADO, 2010). Com objetivo de induzir perfis profissionais amplos, com capacidade de pensar com autonomia intelectual e sensibilidade.

As especificidades do Eixo de Produção Cultural e Design estão circunscritas em um âmbito tecnológico de produção, conservação, difusão e gerenciamento de bens culturais materiais e imateriais, todos voltados ao crescimento da economia criativa em seus vários segmentos, sendo eles espaços e meios de criação e de fruição artística. Sem esquecer sua atenção à responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental, focada na qualidade de vida e ética profissional.

O objetivo é estimular e potencializar os docentes em suas práticas pedagógicas, considerando as especificidades da arte e da cultura na formação do docente. Tanto NÓVOA, 2020; TARDIF, 2019 e LORROSA, 2019 mostram em seus argumentos, que o elemento principal deste processo de formação profissional é o próprio professor, cada qual com sua abordagem que nos possibilita ver um profissional que se mobiliza em seu saber-fazer diariamente a fim de realizar seu trabalho. “Estar disposto a cursar no sentido de perseguir, prosseguir incansavelmente o curso estabelecido pelo ofício de professor” (LARROSA, 2019).

Cabe destacar e retomar as observações de Benjamin (1987) quanto ao reconhecimento das dimensões revolucionárias da arte e da cultura, denunciando as relações de poder e a possibilidade de transformá-las. Nos termos de Larrosa (2016), a potencialidade estética e política desse processo teve repercussões para uma pedagogia crítica.

Capítulo 4 – Experiência estética e aprendizagem para emancipação na EPT: formando docentes para o eixo tecnológico de Produção Cultural e Design

Para pensar a vocação e o ofício de professor é impossível não se referir à escola, à materialidade da escola. Entendendo por escola certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e em um espaço separados, que vão – com diferentes modalidades – desde a educação infantil até a universidade. O ofício é inseparável do lugar onde é exercido. (LARROSA, 2019, p.26)

A partir dos estudos apresentados nos capítulos 1 e 2, compreendemos que a experiência estética é um conceito que atribui significado ao mundo, envolvendo o repertório e vivências do sujeito. Logo, pode se dizer que a experiência estética faz parte da formação e da atuação do sujeito. Conforme Larrosa, o sujeito precisa estar receptivo à experiência, sendo a experiência “[...] o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constituiu, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (LARROSA, 2016, p. 48). Sem experiência não há sujeito. O sujeito é sempre o sujeito da experiência. Esse encontro entre sujeito e experiência é o sentido da formação e não apenas conformação.

A formação sendo o encontro do sujeito e da experiência que forma e transforma é, essencialmente, emancipadora. Larrosa (2016) escolheu três idiomas para nos explicar o sujeito da experiência: espanhol – *o que nos passa* – o sujeito seria um território de passagem; francês – *ce que nous arrive* – o sujeito seria um ponto de chegada. Em inglês – *happen to us* – o sujeito seria o espaço do acontecimento. Dessa maneira, o sujeito é território de passagem, é ponto de chegada ou espaço de acontecimentos. Essa ideia está em sintonia com o conceito de experiência em Benjamin. *Erfahrung* é o ato de atravessar e ser atravessado. Significa um caminho que se trilha, que nele se perde, no qual se mergulha inventando e reinventando trajetórias individuais e coletivas. Trata-se de citar a tradição e ao mesmo romper com o *continuum* da história. Ter experiência é fazer história. Ter experiência é formar-se ao longo do caminho percorrido. Assim, para Larrosa e Benjamin, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde ocorrem os acontecimentos. Nesses dois autores se encontram a *Bildung* e a *Erfahrung*.

Larrosa entende a experiência como intrínseca à *Bildung*, à formação (LARROSA, 2016, p. 32), reitera, “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua singularidade e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um

saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”. Sem dúvida, se a singularidade da experiência é irrepitível, isso nos remete à história individual e coletiva. Por meio deste trecho o autor nos relata, [...] “quando falo de minhas experiências, refiro-me à minha pessoa, à formação da minha personalidade, ao processo cultural-existencial que os alemães chamam de *Bildung*, e não posso negar que a história marcou em cheio com seu selo as experiências que marcam minha personalidade” (LARROSA, 2016, p. 48 apud Kertész).

Na continuidade das alegações de Larrosa (2016), o autor nos explica que o sujeito da experiência estética se forma, se transforma e se converte em outra coisa, pelo poder do ocorrido, sendo, por isso, o sujeito um espaço para os acontecimentos. Tal afirmação foi feita por Larrosa (2016), a Walter Benjamin quanto à abordagem multidisciplinar trazendo a História e a Memória para justificar suas alegações sobre a experiência estética autêntica. Walter Benjamin, defendia que a experiência estética autêntica só acontece quando o sujeito consegue resgatar as camadas subjacentes de significados contidas no objeto artístico. A abordagem de Benjamin para a experiência estética autêntica é multifacetada, por estarem ligadas a memória cultural e a relação entre história e arte.

Em Rancière em seu livro *O Mestre ignorante cinco lições sobre a emancipação intelectual*, declara, “o homem é uma vontade servida por uma inteligência” (RANCIÈRE, 2013). Esta vontade servida por uma inteligência, segundo Rancière, é a emancipação como objeto de entendimento da sua filosofia. Nada mais é do que se desatrear das amarras do embrutecimento. Jean Joseph Jacotot, pedagogo francês, que divulgava seu método de Ensino Universal, acreditava na igualdade das inteligências, pelo fato de todo homem poder instruir-se a si, sem mestre explicador. Isso quer dizer, seja quem quiser, pode aprender por si.

Essa dinâmica da emancipação pela igualdade das inteligências só ocorre quando este mesmo sujeito pensa e age diferente. Esse sujeito pensante se experimenta na ação que exerce sobre si e sobre seu corpo. Mediante estas afirmações defendidas, Jacotot, analisado por Rancière, justifica seu método de Ensino Universal, pelo princípio da vontade.

Quero olhar e vejo. Quero escutar e ouço. Quero tatear e meu braço se estende, passeia pela superfície dos objetos ou penetra em seu interior; minha mão se abre, se desenvolve, se estende, se fecha, meus dedos se afastam ou se aproximam para obedecer à minha vontade. Nesse ato de tateio, só conheço minha vontade de tatear. Essa vontade não é nem meu braço, nem minha mão, nem meu cérebro, nem o tateio. – Essa vontade sou eu, é alma, é minha potência, é minha faculdade –. Sinto essa vontade, ela está presente em mim, ela sou eu; quanto à maneira como sou obedecido, não a sinto, não a conheço senão por seus atos [...] Tenho sensações quando me apraz; ordeno a meus sentidos fornecerem-nas, tatear. A mão e a inteligência são escravas, cada uma com suas atribuições. O homem é uma vontade servida por uma inteligência. (*Journal de L'emancipation intellectuelle*, t. IV, 1836-1837, p. p. 430, 431)

Jacotot nos alerta: Agir sem vontade ou sem reflexão não produz um ato intelectual [...] O ato da inteligência é ver e comparar o que vê. (*Enseignement universel. Droit et philosophie panécastique*, Paris, 1838, p. 278). Por isso da crítica lançada por Jacotot ao sistema de ensino pedagogizante da época, onde o conjunto de estratégias, tinha como propósito buscar a homogeneização dos cidadãos pelo esvaziamento do discurso político, pelo método do embrutecimento no qual o professor explicador era prescritivo e didático, descartando as individualidades dos estudantes. Seu método de alfabetizar se difere ao começar pelo texto e não pela gramática, pelas palavras inteiras, e não pelas sílabas. Este sistema, conforme o autor, adquire mais rapidez pelo efeito da potência adquirida pela vontade e conseqüentemente pelo princípio emancipador. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação e que abre o caminho para toda aventura no país do saber (RANCIÈRE, 2013, p. 49).

A totalidade gerada pela integralidade entre a cultura e a educação, entre a experiência e o sujeito, entre o pensar e o fazer remete à experiência formativa, emancipadora e esteticamente potencializada. Para Jacotot, a potência de todo esse processo é um fenômeno indivisível: o ver, o dizer e o prestar atenção ao que se vê e o que se diz.

A pergunta norteadora do nosso estudo é: como a experiência estética pode influenciar na formação docente em favor de uma práxis emancipadora que consiga articular cultura, conhecimento sociocultural e formação profissional? Responder a essa questão considerando as especificidades da formação para o Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design é o nosso maior desafio.

Maurice Tardif (2019), quando classifica os vários tipos de saberes docentes e profissionais que um professor precisa adquirir e desenvolver ao longo da sua formação, se mostra um pesquisador preocupado que reflexiona a respeito da busca de repertório que legitime e garanta a profissão docente.

Pode-se dizer que Tardif desenvolve em seus trabalhos de pesquisa para formação de professores e saberes docentes, parâmetros empíricos e científicos em relação a estes saberes, e na maneira como eles são adquiridos e aplicados na prática da profissão.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394 de 1996, define e estabelece requisitos para a formação e atuação dos profissionais da educação e valoriza o papel do professor na construção do conhecimento. Rodrigues (2017) nos ajuda a entender como esta realidade profissional se aplica.

A partir deste ordenamento legal, passou-se a exigir de forma obrigatória uma formação profissional de professores ao nível superior. Aqueles profissionais que antes poderiam ocupar a carreira docente, obtendo uma formação em cursos de magistério, têm a necessidade imposta de se inserir em cursos superiores tanto para se introduzirem em campos de trabalho docente, quanto para manterem seus empregos (RODRIGUES, 2017).

Nos trabalhos de Tardif em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional* de 2019, o autor nomeia dois conceitos de saberes, sendo estes a base de toda a sua pesquisa desenvolvida sobre o tema: O saber dos professores em seu trabalho e O saber dos professores em sua formação. Cada conceito carrega muitas características que ao longo da pesquisa o autor foi definindo e classificando, assim contribuindo para o entendimento e construção da formação docente.

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira (TARDIF, 2019, p. 106). Os saberes expostos por Tardif, são: i) Saberes da Formação Profissional, é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores que estabelece concretamente a formação inicial ou continuada dos professores no decorrer de sua formação. ii) Saberes Disciplinares, correspondem aos diversos campos do conhecimento, sob forma de disciplinas. iii) Saberes Curriculares, correspondem aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos a partir da qual a instituição escolar categoriza e apresentará seu programa escolar. iv) Saberes Experienciais, são os saberes específicos desenvolvidos no exercício de suas funções, e, na prática de sua profissão, baseada em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (TARDIF, 2019, p. p. 38, 39).

Entendemos que esses saberes não podem ser compreendidos de maneira rígida separadas buscando-se nessa articulação a sua personalidade e sua profissionalidade docente em movimento (NÓVOA) e sem se ater à materialidade da escola (LARROSA). Em toda a expressividade dada na cultura escolar se revelam as relações compartilhadas de espaço e tempo dessa profissionalidade e dessa materialidade. Compreender a profissionalidade docente e a materialidade da escola é compreender a experiência educativa na escola.

Nas argumentações deste estudo, compreende-se que a práxis pedagógica pautada pela emancipação por meio da experiência estética se constrói de maneira contra hegemônica aos simulacros de formação. A proposta de uma experiência educativa inspirada por esse esforço é o que se pretende como contribuição do presente estudo.

Essas experiências educativas, pelo que pôde ser proposta até aqui, devem ter como horizonte a emancipação. A dimensão estética não, é algo restrito a um conteúdo vinculado às artes. A dimensão estética se refere ao exercício de percepção de si, do outro, do mundo e do conhecimento possível de ser construído a partir disso.

Se o empobrecimento da capacidade de ter experiência é também a incapacidade de narrar (BENJAMIN), implicando em impedimentos à dimensão estética e política da formação (RANCIÈRE), a proposta que se constrói no desenho deste estudo vai na direção de propor uma experiência que seja vivida, narrada e transformada pelos sujeitos, nesse caso docente na sua

profissionalidade construída não só em capacitações, mas na materialidade cotidiana da escola (LARROSA).

Um dos desafios dessa proposta, a que designamos como *Aulação*, é a de que os docentes expressem seus saberes da formação profissional, seus saberes disciplinares, os saberes curriculares e seus saberes experienciais (TARDIF). Não, como algo estanque e externo a eles, mas presentes na sua personalidade e na sua profissionalidade em movimento (NÓVOA).

Precisamos utilizar as palavras do ofício e a escrita destas palavras, e seus significados e ressonâncias para termos um léxico na qual a escola possa ser representada e legitimada como espaço de formação e reflexão, onde se trabalha o conhecimento. As palavras que formam o ofício, trazem em si a marca do professor, da pessoa, elemento fundamental no processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado, aproximando-se assim da marca do artista ou do artesão (LARROSA).

Como o nosso contexto de pesquisa trata de uma formação técnica na qual a arte e a cultura são centrais como espaço de conhecimento e prática profissional. É importante saber desses docentes como em seus saberes a arte e a cultura aparecem e como dialogam com as expectativas em torno desse futuro técnico em design de interiores.

Formar trabalhadores técnicos, especialmente quando ao se tratar de um eixo tecnológico que não se associa sem mediações ao que se defende por desenvolvimento técnico e científico, desenvolvimento industrial e técnico-gerencial, implica em problematizar, como fez Larrosa, sobre a formação e a atuação transformadora do artífice.

O autor nos diz que a passagem do artesanato para a indústria, da ferramenta para a máquina, da oficina para a fábrica e para a sociedade da informação, fez com que perdêssemos as mãos; por isso, fica difusa a noção de vocação. A vocação está ligada à materialidade do mundo, um chamado vindo do mundo que se dirigia às nossas mãos. Desta forma, Larrosa reitera seu argumento quando escreve:

Da mesma forma, poderíamos dizer que o ofício do professor não é mais um ofício artesanal (ou está deixando de sê-lo) e, talvez por isso, fala-se constantemente dos conhecimentos, das competências, da eficácia ou da qualidade do professor, mas não mais de suas mãos, seus gestos, ou suas maneiras. Talvez seja por isso que se fale sobre sua profissionalização, mas não sobre sua vocação (LARROSA, 2019, p. 41).

Constata-se com isso, que está ocorrendo uma grande expropriação do ofício do professor, como a maioria dos ofícios tem sido quase completamente desvalorizado. O autor nos alerta que o trabalho do professor está sendo convertido em procedimentos estereotipados, objetivados e avaliáveis. Estão convertendo os professores em profissionais intercambiáveis, como uma função de máquina escolar eficaz, controlada e controlável. E para que isso seja

possível, os diferentes especialistas, tem que esvaziá-los de toda a singularidade, de quaisquer coisas que remete a uma maneira própria de conduzir as coisas. Impondo suas metodologias e estes termos abstratos que nomeiam o que se está efetuando nas escolas, eliminando qualquer vestígio de uma língua do ofício, tirando toda a concretude das situações que dificilmente são generalizáveis. O que se tem hoje é uma entonação, uma fala imposta e limitada de jargões especiais e homogeneizados. Larrosa entende isso como:

Se a linguagem da escola foi colonizada tão rapidamente pela tecnologia, pela psicologia e pela economia, é porque qualquer outra possibilidade foi previamente deslegitimada e destruída. Não é que tenhamos perdido as mãos, mas sim que nos foram cortadas; não é que tenhamos perdido os gestos (e as maneiras), mas sim que tenham sido ignorados ou menosprezados; não é que tenhamos perdido a língua, mas sim que nos ensinaram a falar em uma língua que não é nossa. Por essa razão, repensar a vocação através do desvio do artesanato, das mãos e das maneiras, pode servir para reivindicar a dignidade (talvez irremediável perdida) do ofício do professor (LARROSA, 2019, p. 42).

Para o autor, que tenhamos uma escola digna, uma educação digna ou um professor digno, é necessário sair desses simulacros indignos que estamos sendo condenados pelas tabelas e *rankings* de qualidade. Não dizem nada sobre professores impessoais, meras próteses a serviço do bom funcionamento das máquinas de aprender (LARROSA, 2019).

Comentando Larrosa (2019), que diz, ao relatar as experiências, se está falando da pessoa da experiência, da formação da personalidade, numa construção cultural-existencial *Bildung*. Com esse caráter de construção, reconstrução e reflexão sobre este movimento de ressignificação do mundo pela experiência sofrida pelo sujeito. Pois o docente ao participar das capacitações, contribuirá para seu *habitus*, que segundo Tardif (2019), são saberes que brotam do saber-fazer e saber-ser, essa articulação entre a prática e a pessoa do docente. Essa articulação entre a prática docente e os saberes, fazem dos professores um grupo social e profissional, cuja existência depende, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes para sua prática (TARDIF, 2019). Dando assim ao docente a possibilidade de vincular o já sabido por ele aos novos conhecimentos recém adquiridos. Esta articulação, pelas lentes de Nóvoa (2022), diz, ao falar da formação de professores, existem três tipos de conhecimento, o conhecimento das disciplinas, o conhecimento pedagógico e o conhecimento profissional, sendo este último na opinião de Nóvoa o decisivo. O não reconhecimento deste “terceiro conhecimento” citado pelo autor, impossibilita afirmar a profissão docente como profissão baseada no conhecimento. Expõem Nóvoa: um professor precisa ter um conhecimento mais orgânico, histórico, contextualizado e abrangente da disciplina que ensinará (NÓVOA, 2022).

4.1 Jornada DICCA e a Cidade Educadora

De acordo com tudo que já foi apresentado, cabe evidenciar, a capacitação denominada Jornada de Design, Infraestrutura, Comunicação, Cultura e Arte (Dicca). Ela se insere em ciclos de encontros, que abordam o cenário de alguns museus brasileiros, tanto sobre seus acervos, quanto seus programas educativos de recepção para públicos diversos.

O objetivo deste evento é refletir sobre possíveis cenários das áreas de Design, Infraestrutura, Cultura e Artes nos espaços museológicos, oferecidos aos professores das Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs).

Um trabalho a ser realizado é o de cotejar essas propostas de capacitação com as experiências docentes nelas ocorridas, por elas potencializadas e a partir delas, promotoras de emancipação nos contextos escolares.

Nessa subseção, detemo-nos em especial na capacitação II Jornada DICCA ocorrida em 2020 com o tema “Cidades Educadoras”, a capacitação foi transmitida via YouTube, devido à pandemia de Covid19. Essa capacitação se apresenta como um esforço atrelado ao movimento de pensar um projeto de cidade na qual todos possam se beneficiar dos espaços, sejam espaços públicos ou privados.

Nesta II edição da Jornada DICCA, a Cetec Capacitações, propôs realizar um ciclo de encontros com objetivo de promover debates e mesas de discussões, *workshops* e oficinas voltadas para as áreas de Design, Infraestrutura, Comunicação, Cultura e Arte. Tendo em vista o espaço urbano como uma temática muito importante para a educação.

No dia 11 de novembro de 2020, foi realizada uma mesa de debates com o tema *Cidades Educadoras*, sendo convidadas: Cristiane Alves da Silva representando a Casa Museu Ema Klabin e Lourdes Atiê, socióloga e diretora da empresa de Consultoria Educacional *Ideias Futuras*. A mediação foi realizada pelo Prof. Durval de Campos Mantovaninni Jr, da Cetec Capacitações.

Cristiane Alves da Silva é mestre no Programa de Pós-graduação em Design da Universidade Anhembi Morumbi (UAM). Possui Pós-graduação em Arte Crítica e Curadoria pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em Educação em Museus pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC-USP. É graduada em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Sua dissertação concluída em setembro de 2023 se intitula “Ações educativas e suas relações com o design expositivo na Casa Museu Ema Klabin” (SILVA, 2023).

Lurdes Atiê tem formação em sociologia pela UFRJ, com pós-graduação em Educação

pela FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Argentina. Apresenta-se como produtora de conteúdo, ministrando cursos e palestras voltadas para a formação de professores e gestores de instituições educativas públicas e privadas. É Diretora de Formação, da organização Doutores da Alegria e presta serviços educacionais ao Ceeteps. É coautora, com Guiomar Namó de Melo, do artigo “Gestão Escolar Eficaz” (MELO, ATIÊ, 2003).

Durval de Campos Mantovanni Jr. É ator, professor de teatro e mestre em Artes da Cena pela Escola Superior de Artes Célia Helena, Licenciado em Artes Visuais pelo Centro Universitário FAAT (UNIFAAT - 2015). Formado em Direção pela SP Escola de Teatro - Centro de Formação das Artes do Palco (2012) e Coordenador de Projetos de Artes na Unidade do Ensino Médio e Técnico (CETEC) do Ceeteps.

A questão norteadora da capacitação foi colocada pelo mediador já no início do encontro: em que medida as instituições onde atuamos possibilitam práticas para uma Cidade Educadora?

Cristiane Alves destaca inicialmente que todos os equipamentos culturais com os quais se tem contato, sejam eles públicos, privados ou do terceiro setor, estão ligados às instâncias educativas de ensino formal e têm forte influência na vida das pessoas nas cidades.

Para ilustrar o conceito de Cidade Educadora, Cristiane Alves da Silva, citou um trecho do poema de Ítalo Calvino no livro *Cidades Invisíveis*.

Marco Polo descreve uma ponte pedra por pedra, mas qual é a pedra que sustenta a ponte? Pergunta Kublai Khan. A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra, responde Marco, mas pela curva do arco que estas formam. Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta: Por que falar das pedras? Só o arco me interessa. Polo responde: sem pedras o arco não existe (Ítalo Calvino, *Cidades Invisíveis*).

Logo, a citação nos faz compreender que Marco Polo está descrevendo a Kublai Khan o resultado dos esforços compartilhados entre as pessoas envolvidas em um único objetivo comum, neste caso a ponte com suas pedras e arco. Segundo a educadora e pesquisadora, nós também podemos construir pontes em nosso sistema de acesso aos bens sociais e aparelhos públicos, para uma melhora na nossa relação com a nossa própria cidade. Continua ressaltando que falar de Cidade Educadora é falar de coletivo, de redes e parcerias como a que permitiu a realização da II Jornada Dicca.

Cristiane Alves pontuou sobre a importância do acesso aos aparelhos e bens culturais da cidade, na forma de museus, bibliotecas etc. refere-se às análises de David Harvey sobre o direito à cidade. Esse autor teria deixado claro o contexto social e político na qual as pessoas vivem na cidade e o quanto isso impacta nesse conceito de Cidade Educadora. Cristiane Alves, tendo em vista a abordagem marxista de Harvey, lembra que os últimos cem anos de intenso processo de urbanização se deu na lógica do excedente de capital, moldando o desenvolvimento

urbano nessa perspectiva. À luz dos estudos de David Harvey, destaca Cristiane Alves, é possível avaliar que o capital excedente aplicado na urbanização fez com que a cidade, os seus bens e todos os seus dispositivos fossem transformados em mercadorias e o cidadão em consumidor. Esta reflexão, posta por David Harvey, nos leva a ver o quanto a cidade apresenta e articula diferentes lugares de disputas de espaço, disputas de poder, de legitimidade pelas diversas expressões, e pelas expressões das diversidades e subjetividades. Entre os destaques do texto de Harvey, Alves cita o seguinte fragmento:

A cidade, nas palavras do sociólogo urbanista Robert Park, é a tentativa mais bem-sucedida do homem de refazer o mundo em que vive mais de acordo com seus desejos e com os desejos do seu coração. Mas, se a cidade é o mundo que um homem criou, é também um mundo onde ele está condenado a viver daqui por diante. Assim, indiretamente, e sem ter noção clara da natureza da sua tarefa, ao fazer a cidade o homem refaz a si (David Harvey, O direito e cidade).

Para Cristiane Alves, em linhas gerais, este processo de ao mesmo tempo, construir a cidade e se reconstruir a si é a essência de uma Cidade Educadora, dialogando muito com a abordagem presente em nosso estudo.

Na segunda parte da capacitação, dentro da II Jornada DICCA, Lourdes Atiê, enfatizou a necessária desierarquização da estrutura de poder entre os indivíduos em suas diversas instâncias. Se a perspectiva de Cristiane Alves foi mais ligada ao processo de urbanização e a potencialidade educadora das cidades a despeito desse processo marcado por uma lógica capitalista e excludente, Lourdes Atiê se ateve mais nos desafios das relações entre educação formal e a cidade.

A educadora e consultora na área de educação destacou inicialmente as modificações sofridas pela sociedade quanto aos modelos de família e de convivência Segundo a Atiê, isso se percebe nas diferentes maneiras com que se experimenta a cidade. A relação com as ruas é fundamental, neste sentido. As ruas são os espaços para as crianças, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade. Enquanto isso, as crianças, jovens e famílias de classe média e alta vivem em uma bolha fora das ruas por serem consideradas perigosas. Nesse cenário, considera Atiê, há uma cobrança para o papel educativo ser totalmente dirigido para a escola. As crianças e jovens se verem reduzidos de pessoas e cidadãos a meros estudantes.

Procurando adentrar num possível conceito de cidades educadoras, Lourdes Atiê descreveu três pilares. O primeiro pilar seria o da “identidade”: O segundo pilar, a educadora denominou de “pertença” e o terceiro de “vizinhança”. Quanto ao primeiro pilar, a socióloga e educadora apontou para as lacunas no Brasil quanto à valorização do patrimônio cultural, destacando a degradação e destruição do patrimônio edificado.

À pertença, Lourdes Atiê foi além da ideia de Territórios Educativos que, para ela, é

uma nomenclatura que limita o debate a questões geográficas. O conceito de Cidade Educadora seria exatamente o oposto à medida que toda a cidade é educadora, sendo essa tarefa não restrita a territórios ou escolas como núcleos desses territórios.

O terceiro pilar, o da vizinhança, para Lourdes Atiê, é esse que vai ao encontro das famílias estendidas. À medida que as famílias se reduziram, o conceito de vizinhança traria a possibilidade de uma família estendida fortalecer a vizinhança, dando-se assim, a essa experiência, um sentido de pertença.

Finalizando, Lourdes Atiê defendeu a necessidade de derrubar o muro da escola e estabelecer diálogos, ocupando-a à medida que se entende que a cidade é currículo também. A socióloga e educadora estabeleceu relações entre essa necessidade e a questão dos itinerários formativos. Esses seriam formas de não se restringir apenas às disciplinas e às matérias do currículo, escolar contribuindo para que o cidadão se aproprie da cidade e da sua formação profissional. Portanto, trabalhar esses três pilares significaria o fortalecimento do conceito de Cidade Educadora.

4.2 Elementos e potencialidades da capacitação que dialogam com o estudo

Ao refletirmos sobre o que Alves está nos aludindo como sendo a essência da Cidade Educadora, pela construção da cidade e de si pela experiência da vivência e do conhecimento, relaciona-se tanto com o que se entende como formação (*Bildung*) e como experiência (*Erfahrung*).

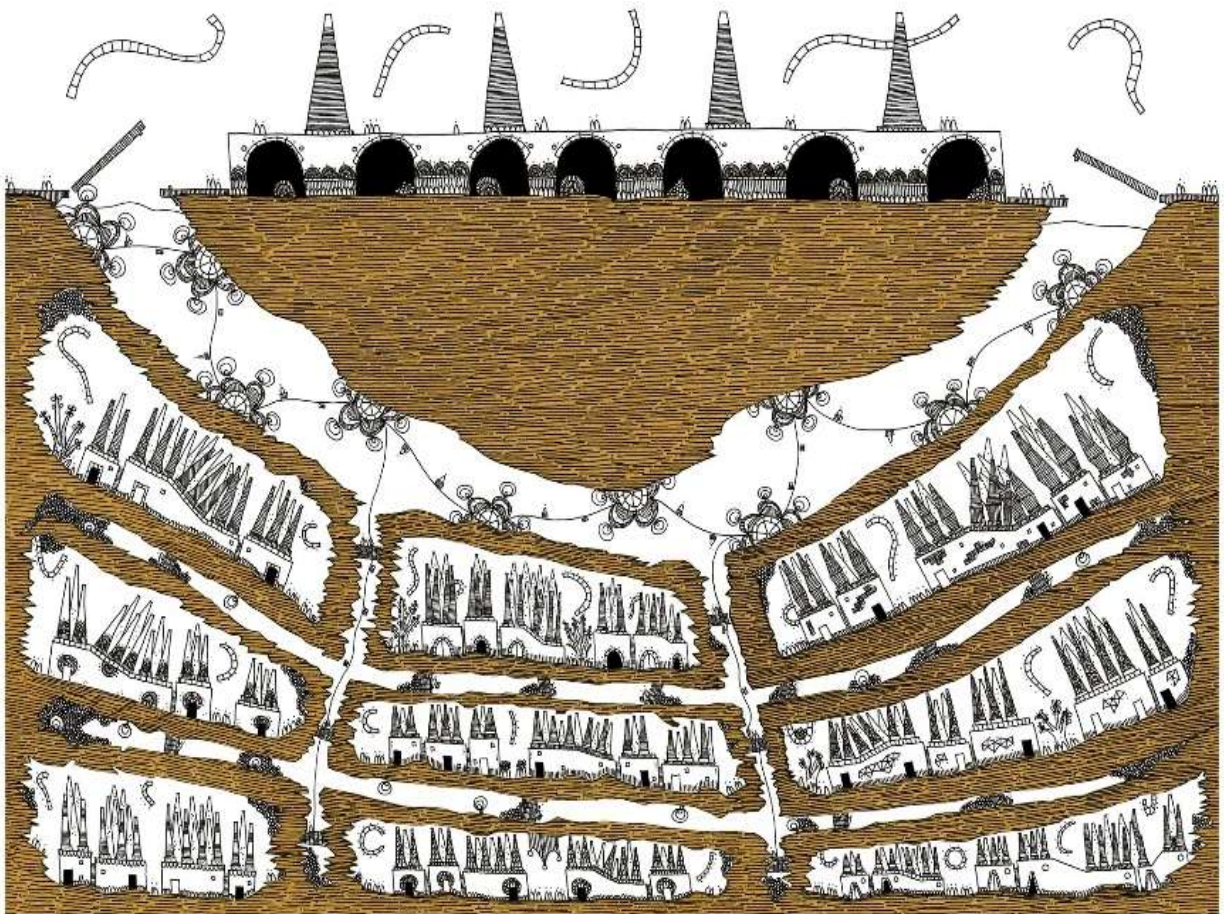
Para Larrosa (2016), o conceito o *Bildung* nos faz pensar que “[...] ao relatar as experiências, se está falando da pessoa, da experiência e da formação da personalidade, numa construção cultural-existencial” (p.48). Percebe-se que o conceito de *Bildung* está fundamentado no processo da formação integral do indivíduo, dando ênfase ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, emocionais, morais, éticas e estéticas. A *Bildung* não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos ou habilidades técnicas, mas envolve uma educação que visa a autonomia, a reflexão crítica e o desenvolvimento da sensibilidade humana. É a concepção do cultivo do indivíduo como ser humano completo, capaz de pensar por si, de se relacionar de forma ética e responsável com o mundo ao seu redor, voltando como bem comum para a sociedade (LARROSA, 2019).

Para Benjamin (1987), dentro deste processo *Bildung* construção da cidade e de si, existe outro ponto, sendo a noção de temporalidade. O autor chama atenção sobre a noção de temporalidade por entender ser um componente importante na compreensão da construção da experiência, pois este elemento está entre a tradição e a modernidade. Segundo Benjamin (1987) a tradição está intrinsecamente ligada à conotação de longa duração. Alega o autor, “é o tempo

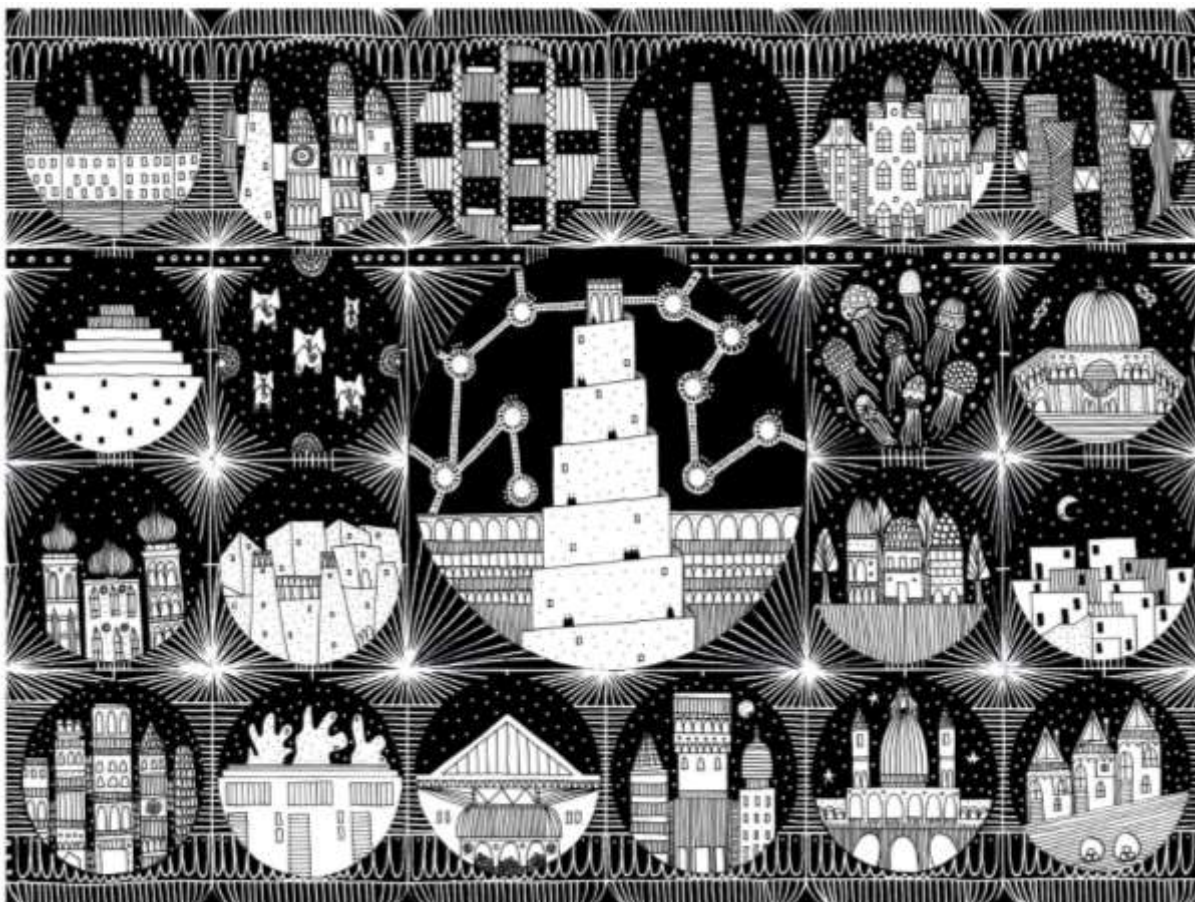
das conversas, do debate em praça pública, da produção artesanal, da coincidência entre o conhecimento e sua aplicação prática, o que tem valor é aquilo que perdura e não o transitório (BENJAMIN, 1987). Esta noção de temporalidade, das histórias narradas é a própria vida da comunidade, visto que elas não são simplesmente ouvidas, mas também seguidas e transformadas. Percebe-se assim a imagem da ponte em *Cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino, em que nada dissociado pode fazer sentido: as pedras, o arco e a ponte não existiram fora dessa cidade, assim como a cidade e constitui dessas composições, seus usos e suas transformações.

A arquiteta peruana Karine Puente Frantzen, produziu ilustrações a partir do livro de Ítalo Calvino, *Cidades Invisíveis* de 1972. Esta coleção inicial, feita com a técnica de colagens de mídia mista, desenhadas principalmente com tinta sobre papel, reúne sequência de lugares fictícios – cada um referir-se a uma cidade imaginada no livro. Publicada pelo ArchDaily em 2016, destacamos duas delas que nos levam a refletir sobre as cidades que existem compostas por essas materialidades, mas que subjazem nelas outras cidades possíveis, quase sempre soterradas e invisibilizadas figuras 6 e 7.

FIGURA 6 – Ilustração do livro *Cidades Invisíveis* - Doroteia



Fonte: ARCHDAILY (2024)

FIGURA 7 – Ilustração do livro Cidades Invisíveis – Fedora

Fonte: ARCHDAILY (2024)

Cristiane Alves ressaltou o trabalho de fomentar uma ação participativa e propositiva em que todas as pessoas possam participar de situações no qual as experiências e os saberes de cada um sejam valorizados. Estas ações promovem a experiência ao permitir que as pessoas se sintam pertencentes daquele espaço, não como passivos receptores, mas ativos, propondo e participando, não excluindo os saberes de cada um.

Para Rancière, a experiência autêntica é aquela na qual a igualdade é reconhecida e praticada, desafiando as estruturas hierárquicas e permitindo a participação de todos visando emancipação (RANCIÈRE, 2009). O autor, quando faz suas reflexões sobre política, educação e estética, tendo a emancipação como base dos seus escritos, entenderá que a emancipação virá da igualdade das inteligências na reestruturação das relações de poder e disputa de espaço (RANCIÈRE, 2013).

Rancière defende que a experiência estética não está submetida a uma interpretação específica, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova. Traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contra

traduzir as traduções que lhe apresentam de suas próprias aventuras (RANCIÈRE, 2019). Como vimos, trata-se de superar a figura do mestre explicador. Essa perspectiva permite que se possa ter experiências diversas quanto à cidade diferentes formas.

Isso significa, rever os lugares de poder. Conforme Benjamin, “a experiência emitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte” (BENJAMIN, 1987, p. 10). Se a identidade e o discurso têm se sustentado numa comunidade onde há depositários privilegiados da experiência e do conhecimento, seria importante ir para além de uma associação entre cidade e currículo. Quem produz o currículo? O “currículo” envolve escolhas e caminhos hierarquizados, dificultando a desierarquização proposta pela socióloga e educadora.

As duas participantes trazem elementos para pensar sobre os espaços da cidade e os processos de urbanização. A busca do novo e a destruição do patrimônio histórico edificado enfatizado por Lourdes Atiê são alguns dos sintomas da lógica de desenvolvimento econômico e urbano lembrado por Cristiane Alves a partir da leitura de David Harvey. Essa lógica traz problemas para a ideia de identidade, mas também de diversidade. Para se contrapor à lógica identitária denunciada por Harvey não basta retomar o conceito de identidade.

A noção de pertencimento destacada por Lourdes Atiê e, de alguma forma, corrigida ao se confrontar com a ideia de territórios culturais poderia, à luz de Walter Benjamin, ser pensada tendo em vista as relações de trabalho. Lourdes Atiê menciona que a cidade é apenas um lugar de passagem. Seria o lugar do “não ficar” o que dificulta que se aproprie dela. Para Benjamin as dificuldades quanto às relações de pertença se dão por conta da passagem do artesanato com seus ritmos lentos em oposição à rapidez imposta pela industrialização:

O ritmo do trabalho artesanal se inscreve em um tempo mais global, tempo em que ainda se tinha, justamente, tempo para se contar. [...] os movimentos precisos do artesão, que respeita a matéria que se transforma, têm uma relação profunda com a atividade narradora (BENJAMIN, 1987, p. 11).

O adensamento urbano e a saturação do mundo das mercadorias correspondem, segundo Benjamin, à saturação e à aceleração do tempo histórico potencializadoras da experiência do choque. A velocidade que se relaciona com formas contemporâneas de lidar com o corpo, com o trabalho e com a cidade dispara a busca de identidades unívocas, o não pertencimento, o esquecimento e a coisificação. Larrosa (2016) abordará essa questão, à luz do pensamento benjaminiano, quando afirma que “o acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulos, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (p. 22).

Parece-nos que é fundamental quanto à experiência estética e a emancipação, colocando-nos desafios para buscar aprofundamentos quanto a temporalidades vividas no espaço urbano. Para Benjamin, a “história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo

homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras” (BENJAMIN, 1987, p. 229). Fazer esse tipo de formulação dialoga com as reflexões de Harvey, um geógrafo, tem potencialidades para associar o nosso problema de pesquisa com a proposta da capacitação em torno das cidades educadoras.

Algo também, que Cristiane Alves apresenta preocupações com a espacialidade da arte, da cultura e das relações de poder de maneira mais específica que as de Lourdes Atiê. Seria interessante dar ênfase ao que é o principal objeto dessa capacitação, ou seja, as relações entre Design, Infraestrutura, Comunicação, Cultura e Artes. Reconstruir e Resignificar espaços são dois conceitos inseridos no currículo do curso de Design de Interiores. Estabelecer conexões entre esses desafios para o design de interiores não deve ser algo distante do que se possa pensar das cidades e da vida nas cidades.

Entendemos que a figura do mediador, nesse contexto, além de disparar uma questão provocativa e norteadora do diálogo, seria resgatar os argumentos e citações das participantes para o que pudesse ser mais atinente aos cursos do eixo de Produção Cultural e design oferecidos pelo Ceeteps.

4.3 Proposta de Aulação: reconstruindo e resignificando espaços

Para Larrosa (2019), o professor é um indivíduo que no exercício da sua profissão direciona seu olhar para o saber prático, buscando uma perspectiva educativa social, a partir de seus contextos educativos. A proposta de *Aulação* tem esse saber fazer-refletir-reformular como horizonte. A capacitação descrita e analisada na seção anterior, embora com temática pertinente, poderia ser mais que informativa, ao mencionar e problematizar os contextos culturais e profissionais dos docentes e de suas escolas em diálogo com a cidade.

Etec de Artes se apresenta como uma escola que tem como ofício o de preparar para a vida e para o universo profissional, qualificar e capacitar os estudantes para a cidadania. Assim devolvendo suas habilidades e competências à sociedade nas suas necessidades no mundo do trabalho, sem deixar de estabelecer pontes para o prosseguimento dos estudos em instituições de ensino superior. Também se apresenta como uma instituição que busca o constante adaptar-se em direção ao aperfeiçoamento de métodos pedagógicos, contribuindo para que os estudantes que passam por ela resultem de integração/interação com o mundo do trabalho em proporcionalidade à sociedade atual, que demanda inovações tecnológicas. Nota-se que, nesse discurso institucional, há pouco espaço para algo em torno de emancipação. A experiência estética, nesse contexto, mostra-se possível por meio da constante adaptação, integração/interação, resultando em mais adaptação considerada como “inovação”. A inovação

seria o resultado do aprimoramento pedagógico em busca de novas formas de adaptação. Esse discurso genérico guarda especificidades formativas e experienciais que podem ser conhecidas e reconhecidas pelos próprios docentes no seu exercício profissional, algo que se propõe para além de capacitações pautadas em habilidades e competências que visam multiplicar e reproduzir também habilidades e competências.

Nesse sentido, a *Aulação* é mais uma proposta de experimentação e de espaço de narrativas e menos de informação sobre aperfeiçoamento de métodos pedagógicos e enfoque em inovações tecnológicas.

O conceito de materialidade da escola, defendido por Larrosa, esclarece que ofício de professor é inseparável do lugar onde é exercido, pois o autor propõe aos seus alunos que destaquem palavras que fazem parte da materialidade da escola e do ofício do professor.

Nessa proposta de *Aulação*, busca-se fazer com que os docentes olhem para a materialidade da própria escola onde trabalham: as paredes, o chão, a lousa, o giz, a disposição das mesas, a própria arquitetura da escola, o sinal etc. A arquitetura escolar sendo também currículo e, no caso da Etec de Artes, tendo um diálogo explícito com o bairro e a cidade precisa ser enfatizada. É uma materialidade que expressa eloquentemente as relações entre memória e esquecimento, quando se menciona sua vinculação com a história do Complexo Penitenciário do Carandiru.

Essa questão material inscrita na cultura escolar em diálogo com a cidade influencia na elaboração das aulas e na relação que estabelecem com a escola e com os estudantes. Com esse aspecto em mente, a proposta da *Aulação* foi desenvolvida, propondo-se que os docentes possam refletir sobre esse espaço físico da escola, onde se estabelecem as relações cotidianas de aprendizagem.

A estrutura arquitetônica da Etec de Artes vem de outra estrutura arquitetônica que abrigou experiências individuais e coletivas que se pretendem ressignificar. Isso esclarece por que ela se apresenta em seu *site* como uma escola que “ressignifica sonhos”. Ao se colocar como espaço educativo de ressignificações de sonhos, ela se impõe o desafio de dialogar com as materialidades, experiências, memórias e esquecimentos desse processo de ressignificação. Um autor, como Rancière, inspira nessa tarefa, ao afirmar que é importante “[...] passar dos grandes acontecimentos e personagens à vida dos anônimos” e “[...] reconstruir mundos a partir de seus vestígios” (Rancière, 2009, p. 21).

A proposta de *Aulação* traz como ideia principal a necessidade de vivenciar no corpo e no intelecto a experiência. Para dar suporte a isso, a proposta de *Aulação* foi inspirada em dois artistas: Francis Alÿs e Rita Ponce de León, para dessa forma modificar e transformar as percepções e interpretações.

Inspirado no artista plástico Francis Alÿs, ao se questionar o vínculo entre o ato artístico e a intervenção política, quando usa a cidade como seu material, e o corpo em movimento como seu instrumento. Com esse comportamento performático, ele vai (re)elaborando seus trabalhos e ressignificando os espaços por onde ele percorre, produzindo filmes, desenhos e pinturas figura 8.

FIGURA 8 – The Green Line (2004)



Fonte: <https://dasartes.com.br/materias/francis-alÿs>

Por sua vez, a artista visual Rita Ponce de León valoriza o desenho e a instalação, criando espaços que envolvem o público, instigando-os a experimentar diferentes atitudes corporais e modos de se relacionar com os espaços e com o coletivo. Desses dois artistas foram escolhidos um trabalho de cada, que de certa maneira tangenciam os conceitos de experiência estética e o ato de ressignificar espaços.

Em *The Green Line* (2004), Alÿs questiona mais explicitamente a ligação entre o ato artístico e a intervenção política. Nesse trabalho, o artista segura um pote furado que sai tinta verde enquanto caminha, ao longo da fronteira entre Israel e os Estados Árabes. Uma “linha verde” se refere à guerra dos Seis Dias de 1967 e a ocupação dos territórios palestinos a leste

da demarcação. Alÿs reativa a orla original ao encarná-la pelo seu caminhar e ao criar no solo um escoamento irregular de tinta verde, um traço tênue, mas muito real durante a ação (<https://dasartes.com.br/materias/francis-alys>).

O outro trabalho que inspirou a *Aulação* foi *En forma de nosotros* (2016). Nele, a artista, em uma tentativa de desorganizar estados de consciência e hábitos automatizados, propõe que os pensamentos e sensações ressoem, sejam compartilhados e se transformem (32ª Bienal de São Paulo – *Incerteza Viva* – figura 9).

FIGURA 9 *Em forma de nosotros* (2016)



Fonte: <https://fundacionamaamoedo.org/index.php/es/participant/rita-ponce-de-leon>

Essa obra de Rita Ponce de León provoca movimentos não previsíveis por se dar em um espaço concebido para isso ocorrer. O contato com esse tipo de escultura/espço, assim como o entendimento da proposta de Francis Alÿs tende a sugerir reflexões e outras configurações das relações entre corpo, movimento e cidade, como exercícios de liberdade ou expressão da sua impossibilidade.

A proposta da *Aulação* nasce das reflexões desses dois trabalhos citados neste estudo, mas também se refere à experiência do próprio pesquisador. Atualmente, docente coordenador do ensino técnico para o curso de Design de Interiores no Eixo de Produção Cultural e Design

na escola Técnica Estadual de Artes da cidade de São Paulo. Articulando o referencial teórico metodológico, vindos de Nóvoa, Tardif e Larrosa, essa proposta de *Aulação* foi elaborada também sobre um tripé de questões: por quê? Para quê? E para quem?

Por quê? Tanto Benjamin como Larrosa alertam sobre o cotidiano contemporâneo acelerado que joga todos em um vórtice de informação, destinado a se tornarem sujeitos passivos, cheios de informação e sempre ansiosos por informar e ser informados de notícias tão descartáveis como todas as outras mercadorias. O questionamento vem como uma forma de quebrar essa dinâmica acelerada. Quebrando essa dinâmica é possível produzir espaço necessário para produzir conhecimento, potencializando esta ou inúmeras outras experiências formativas emancipatórias. A proposta da *Aulação* segue esse propósito. Porque o tema de cidades educadoras poderia ser uma boa forma de começar a pensar sobre demandas rápidas e fugazes que chegam de todos os lados.

Para quê? A *Aulação* tem por busca incorporar e internalizar os conceitos vividos na experiência, para assim potencializar a oportunidade de o docente participante construir outras relações significativas em seu interior, pessoal e profissional, influenciando em sua formação. Dessa forma, pensa-se que seja possível ressignificar a aprendizagem do docente participante pelas vivências individuais e coletivas nos mecanismos da proposta da *Aulação*. Em sua análise, Tardif (2017) constata que os saberes profissionais também são saberes existenciais, pois o professor “não pensa somente com a cabeça, mas com a vida” (Tardif, 2017).

Para quem? Para todos os docentes participantes, enquanto sujeitos que procuram desafios e novas formas de se autogerir enquanto profissional. O que aqui se propõe na *Aulação*, a princípio, não se define como uma capacitação, e sim uma proposta de vivência com espaço para compartilhamento das narrativas geradas pela experiência. Nas palavras de Tardif (2017), “fazer perguntas aos professores sobre seus saberes equivale, de uma certa maneira, a levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal” (Tardif, 2017, p. 104).

Por fim, essa proposta está direcionada para ser vivenciada por todos os docentes que procuram novas experiências educacionais que possam potencializar e colocar em contextos educativos essa experiência em sua práxis pedagógica. Para Tardif (2017), isso é classificado como saber aberto poroso e permeável, por integrar experiências novas, “conhecimento adquirido ao longo do caminho que se remodela em função das mudanças nas situações de trabalho” (Tardif, 2017). De todo modo, todo o percurso até aqui se originou e permite contribuir para a formação docente no eixo de Produção Cultural e Design, em especial, o curso técnico de Design de Interiores. O objetivo da *Aulação* é provocar reflexão sobre os espaços da

escola e de como a experiência estética pode influenciar para uma educação emancipadora. O Quadro 18 apresenta a proposta da *Aulação*.

QUADRO 18 – Plano da *Aulação*

<p>Explicação dos objetivos da <i>Aulação</i></p>	<p>Proporcionar aos docentes participantes uma experiência vivencial única, na qual o seu corpo e intelecto são solicitados a experimentar novas formas, a fim de mobilizar um diálogo físico e intelectual. Para refletir sobre os espaços da escola e como a experiência estética pode influenciar em sua formação com vista para uma educação emancipadora e como isso pode impactar na sua prática educativa.</p> <p>Fazer o docente participante experienciar na prática como fazer desenhos em superfícies diferentes (chão, paredes ou folhas com dimensões variadas) e estimulando a perceber que sua movimentação no espaço faz parte do diálogo que se estabelece com o desenho/intervenção que está sendo produzido. Quanto ao que é específico do curso de Design de Interiores, do eixo de Produção Cultural e Design e da própria Etec de Artes é necessário ouvir dos professores sobre algo que está proposto no título da <i>Aulação</i>: reconstruindo e ressignificando espaços.</p>
<p>Vídeos dos artistas</p>	<p>Francis Alÿs https://francisalys.com/the-green-line/ Rita Ponce de León https://www.youtube.com/watch?v=BqNzP1xrb60</p>
<p>Explicação da atividade com o desenho</p>	<p>Introdução: Iniciar <i>Aulação</i> apresentando aos docentes participantes a motivação que gerou a <i>Aulação</i>, tal motivação nasceu da pesquisa de mestrado, na qual o pesquisador procura responder como a experiência estética pode influenciar na formação docente e como posteriormente essa experiência estética impacta em sua práxis profissional tendo em vista uma educação emancipadora. Mostrar também, que o próprio professor pesquisador por fazer parte do eixo de Produção Cultural e Design com coordenador do curso de Design de Interiores na Etec de Artes, está ligado à dois outros motivadores que o levaram a produzir a <i>Aulação</i>, sendo eles: hoje a Etec de Artes localizada no bairro de Santana, se apresenta como local de ressignificação de sonhos, pois no passado este mesmo espaço era ocupado pelo Complexo Penitenciário de Carandiru nos anos noventa e pelo curso de Design de Interiores por força da profissão reconstrói espaços tanto internos como externos lhes dando novos significados.</p> <p>Para sensibilizar e direcionar os docentes participantes para experiência vivencial, serão apresentados os trabalhos de dois artistas Francis Alÿs e Rita Ponce de León, em forma de vídeo dos trabalhos feitos por eles.</p> <p>Logo após a apresentação dos artistas, será explicado qual procedimento será necessário para executar a vivência, a estratégia será o desenho como recurso metodológico estético e político, estético no sentido de uso da expressão do intelecto e político como recurso discursivo pela linguagem do desenho. Serão feitos desenhos, em dois momentos distintos, primeiro nas superfícies externas da escola (chão, paredes) e depois em folhas de papel com variada dimensão, inspirados nos trabalhos dos artistas apresentados.</p> <p>A proposta da <i>Aulação</i> está dividida em duas etapas e terá a duração de 6 horas, as duas etapas serão desenvolvidas no mesmo dia.</p> <p>A primeira etapa da <i>Aulação</i>, será desenvolvida, com duração de 2 horas em um espaço da escola escolhido pelos docentes participantes no início da proposta. Nesta primeira etapa será distribuído aos docentes participantes gizos brancos de lousa, neste espaço, ocorrerá um desenho feito com giz branco.</p> <p>A segunda etapa da <i>Aulação</i> será desenvolvida, com duração de 4 horas, em sala de aula, neste momento estarão dispostas folhas de papel de dimensões variadas e cores e materiais para desenhar sobre uma mesa.</p> <p>Em um envelope com palavras referentes aos espaços da escola serão sorteados aos docentes, para que possam fazer seus desenhos de linha contínua inspirados por estas</p>

	palavras. Cada docente participante inicia seu desenho em uma linha contínua que vai de um lado ao outro na folha. Nesse processo de desenho contínuo os desenhos podem ser ligados uns aos outros formando um grande painel.
Avaliação	<p>Tendo como ponto de partida o desenho feito pelos docentes participantes com a técnica da linha contínua, e a referência do livro <i>Cidades Invisíveis</i> de Ítalo Calvino e as questões centrais, por quê? para que? e para quem? Incentivar os docentes participantes a produzirem sentido ou mesmo explicitar a falta de sentido sobre suas experiências vividas por cada um naquele encontro e qual ligação podem fazer com a proposta de ressignificar espaços em uma cidade.</p> <p>Compartilhar estas narrativas é uma forma de valorizá-la, e colocá-las em prática produzindo conhecimento e desdobramentos futuros e como cada docente participante pode usar desta experiência em suas aulas com seus alunos.</p> <p>Os docentes participantes terão a oportunidade de voltar à questão inicial sobre como a experiência estética pode influenciar na sua formação com vista a uma educação emancipadora e como isso impacta na prática educativa. Essa retomada da questão inicial aliada às obras de arte inspiradoras na concepção e realização da <i>Aulação</i> tem por intenção associar a experiência formativa com outras dimensões estéticas, disparando outras possibilidades de intervenção.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor 2024

As observações retiradas da *Aulação* e da conjunção dos conceitos lançados neste estudo interferem diretamente na formação profissional do professor. O professor, ao refletir sobre seu processo emancipador, por meio da experiência com palavras e outras formas de expressão, mostra o fazer da experiência e o entendimento dessa experiência, construindo novos modelos de refletir e pensar o terreno da educação com diferentes práxis pedagógicas.

Os autores aqui apresentados neste estudo problematizam as relações entre experiência, experiência estética e educação emancipadora, considerando a importância da narrativa, da arte e da experiência da linguagem. Sendo a experiência uma maneira de construir as relações entre o sujeito da experiência e as relações do sujeito consigo mesmo, todos os autores estudados contribuem para a formação profissional desse sujeito/professor/docente. Não se trata de um sujeito detentor de todo o processo de formação, e sim um sujeito atravessado pelas institucionalidades, novos conhecimentos e novos coletivos, que o fazem compartilhar saberes que advêm dos convívios com seus pares, assim formando um sujeito social e integral em seus saberes e fazeres como docente.

Pretende-se que as narrativas, no momento de finalização da *Aulação*, permitam a todos os docentes participantes refletir sobre a proposta e a sua relevância para outros contextos formativos. Nos limites deste estudo, entende-se que esse docente pode ser aquele agente que não tem receio de experimentar outras possibilidades técnicas pedagógicas para uma melhor elaboração de suas aulas e proporcionar uma formação mais significativa para o estudante. Dessa forma, entende-se que tanto o professor como o estudante, ao terem a chance de

transformar suas experiências em conhecimento, coloca-se como o ativo crítico da experiência e do próprio conhecimento.

Por meio da proposta de *Aulação*, o docente pode ter contato com experiências que o façam mudar seu foco perceptivo, a partir do qual ele consiga enxergar sua ação para além de um mestre explicador. Isso significa superar a mera transmissão embrutecedora, para uma emancipadora, e assumir uma posição de abertura silenciosa, onde existe espaço de troca com o outro, com o mundo e consigo. O sujeito (docente) de corpo inteiro se deixa afetar, se permite passar pelas circunstâncias, ser atravessado pelos contextos que a experiência estabelece.

Disso decorre a importância da formação profissional do professor como uma peça estratégica para a mudança nas condições do ensino e aprendizagem, em um terreno novo cheio de desafios e tensões, que refletirá

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo de produção cultural e design diante da oferta educativa de formação técnica é pouco contemplado em escolas públicas e privadas brasileiras. Por um lado, o âmbito da profissionalização na arte e na cultura é tido como marginal, por não estar, supostamente, vinculado às necessidades imediatas de produtividade, inovação e adaptação aos modelos de desenvolvimento socioeconômico, tecnológico e cultural. Por outro lado, esse tipo de profissionalização se torna privilégio daqueles que podem frequentar escolas de Belas Artes e acessar frequentemente espaços culturais restritos às elites econômicas e intelectuais.

Esse estudo foi concebido e desenvolvido em meio a essa contradição vivida por docentes e discentes da educação profissional e tecnológica, que precisam considerar, em seu cotidiano, a tecnicidade e a profissionalidade essenciais para os trabalhadores da cultura.

Como a experiência estética pode influenciar na formação docente em favor de uma práxis emancipadora que consiga articular cultura, conhecimento sociocultural e formação profissional? Essa é a pergunta norteadora, tendo em vista a experiência e o desejo do pesquisador, docente da EPT, em compreender a importância da experiência estética na formação docente no recorte de sua atuação nos cursos técnicos do Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design.

A partir dessa questão norteadora, o estudo teve o objetivo geral de discutir e analisar a formação docente por meio da experiência estética, na perspectiva de uma práxis emancipadora. O locus da pesquisa se refere a um ambiente desafiador e contraditório, que é a atuação em escolas técnicas, em especial, a Etec de Artes, sediada no antigo espaço do Complexo Penitenciário do Carandiru.

O objetivo específico de problematizar e oferecer elementos teóricos e práticos capazes de, a partir do conceito de experiência estética, propor uma práxis pedagógica emancipadora levou a detalhar uma proposta de intervenção chamada de *Aulação*.

Sem a pesquisa documental para indicar as concepções e diretrizes educacionais relativas aos cursos do eixo de Produção Cultural e Design, e conhecer, em linhas gerais, as capacitações oferecidas pelo Ceeteps para os docentes desse eixo, não seria possível atingir o objetivo geral proposto.

O estudo desenvolvido, a partir dos três autores, Rancière, Benjamin e Larrosa, teve em vista compreender as diferentes abordagens e discussões para a experiência, experiência estética e educação emancipadora, fundamentais para a formação dos indivíduos.

Tendo como paradigmático um contexto de uma “sociedade da informação”, os

argumentos dos autores expostos no capítulo um, mesmo que produzidos em contextos diferentes, mostraram preocupação com as práticas sociais envoltas pelos avanços tecnológicos e como isso impacta nas dimensões políticas e formativas da experiência, experiência estética e na educação emancipadora.

Evidente que ao longo desse estudo, a experiência estética e emancipadora estiveram para além de métodos ativos de aprendizagem, de simples acesso à arte, para aumentar o repertório cultural. A partir de autores, como Rancière, Benjamin e Larrosa, foi possível desenhar a proposta aliada às dimensões formativas importantes. Essas dimensões passam necessariamente pelos aspectos técnico, estético e político da cultura, expressos em Rancière, quando descarta o embrutecimento de uma pedagogia da explicação e, em Benjamin, quando articula arte, memória e experiência a partir do conceito de *Erfahrung*. Em Larrosa, encontra-se um núcleo central ao priorizar a materialidade da escola, entre outros fatores, na defesa da *Bildung*.

Mas essa abordagem tão cara à educação para a emancipação, como conceberam os representantes da Teoria Crítica da Sociedade, ficaria incompleta na busca em responder à questão norteadora, se não houvesse como horizonte as contradições da formação e do trabalho docente. É importante compreender o contexto da transmissão da experiência de um sujeito para outro, o meio escolhido para transmissão da experiência, pois, sem ele, não ocorreria a experiência. E perceber que essa transmissão da experiência para o sujeito da experiência resulta de atenção, de afetos, de disponibilidade e de abertura essencial para acontecer a experiência. Nisso, a leitura de Rancière é fundamental ao colocar frente à igualdade como ponto de partida no processo formativo. Como é possível pensar em transmissão de conhecimento em um contexto de educação para emancipação? Rancière ajuda a pensar sobre isso, colocando limites ao papel narcísico do mestre explicador.

A experiência estética não é um encontro fortuito com objeto, e sim um processo de criação de novos significados, que emergem da interpretação subjetiva que o indivíduo faz daquilo que percebe em confronto com os desafios do cotidiano e do trabalho. A experiência estética, segundo os autores escolhidos para este estudo, não se dá no âmbito das coisas especiais, mas está no cotidiano, transformando-se em aprendizagem e potencializando os indivíduos. Essa potencialização altera a ordem estabelecida, gerando novas formas de pensar e agir. A experiência estética, enquanto dispositivo, permite ao docente se desprender do ato pedagógico explicador que embrutece. Pelo contrário, parte-se pela igualdade de inteligências reconhecidas e praticadas com a participação de todos visando à emancipação.

Por isso, depois do primeiro capítulo abordando essas questões, o segundo capítulo teve o

enfoque na formação e no trabalho docente, sendo utilizados autores clássicos para esse

desiderato. Aliados aos estudos de Maurice Tardif e António Nóvoa, que levam, sobretudo, para a cientificidade, a pessoalidade e a profissionalidade do docente.

Encontra-se novamente em Larrosa um ponto de convergência que permitiu aproximar os pensadores de uma educação estética e emancipadora daqueles que, em âmbitos próximos e comunicáveis, postulam caminhos para a docência.

Assim, no primeiro capítulo há autores, cada qual em seu contexto histórico, interpretando o que pode ser uma experiência estética para uma educação emancipadora. No segundo capítulo, há os autores que mostram, por meio de seus estudos e pesquisas, a possibilidade de se ter e desenvolver uma educação emancipadora.

Valorizar e repensar o espaço físico da escola, o papel do professor como pessoa e profissional, e o seu ofício como meio de resgatar os modos e maneiras inerentes ao trabalho de uma escola emancipadora.

No capítulo três, em que são apresentados os resultados da pesquisa documental, tem-se a compreensão da Educação Profissional Tecnológica (EPT), organizada por eixos e o detalhamento do Eixo de Produção Cultural e Design, ao longo das edições dos Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos produzidos pelo MEC. Por força do lócus de pesquisa, o estudo se debruça no Ceeteps, analisando a sua oferta educativa no eixo de Produção Cultural e Design, preparando-se assim para a construção do olhar atento sobre o curso de técnico de Design de Interiores nas escolas técnicas nos estados de São Paulo. O destaque dado à Escola Técnica de Artes se deu por ser a unidade sede em que atua o pesquisador, autor deste estudo. O capítulo três se demora em apresentar também as capacitações para os docentes do eixo de Produção Cultural e Design, o que permitiu selecionar um desses encontros para analisar.

Por fim, no capítulo quatro, tem-se enfoque na experiência estética para uma aprendizagem emancipadora na EPT a partir da descrição e reflexão da capacitação escolhida para tal, o que foi de extrema importância para a proposta da Aulação. Tratou-se da II Jornada de Design, Infraestrutura, Comunicação, Cultura e Artes, ocorrida em novembro de 2020 com o tema “Cidades Educadoras”.

A capacitação foi transmitida via YouTube, devido à pandemia de Covid-19, contando com uma docente pesquisadora vinculada aos estudos e práticas na área de Arte, Design e Tecnologia e uma socióloga e educadora, que desenvolve parcerias e intervenções na elaboração de currículos e cursos oferecidos pelo Ceeteps.

De uma forma geral, foi possível descrever e discutir sobre princípios e orientações para uma práxis pedagógica emancipadora, que trabalha com a conceituação da experiência estética

do docente no seu ambiente peculiar.

Para isso, foi necessário olhar para a pessoalidade, profissionalidade do docente atravessadas por institucionalidades, conhecimentos e coletivos, vindos de uma perspectiva individual própria do docente, mostrando que a formação de professores e da profissão não está só direcionada aos conhecimentos e valores acadêmicos centrados em competências.

Ao nos ater nas capacitações docentes mencionadas no estudo, percebe-se que é necessário auxiliar o docente em sua profissionalidade quanto à perspectiva racional, técnica e metodológica, sem abdicar de um pensamento crítico em relação às questões do campo educacional e socioeconômico. Disso decorre a importância de encontros com os docentes que priorizem as relações entre a escola, a cultura e a cidade, como foi o caso da capacitação com o tema “Cidades Educadoras”, promovida pela Cetec em novembro de 2020. Essa experiência que ficou gravada e disponibilizada no YouTube por conta do contexto pandêmico permitiu vislumbrar que a materialidade da escola destacada por Larrosa tem que ser considerada parte da fisionomia da cidade.

Esse aspecto foi importante nas reflexões elaboradas sobre a capacitação e para a concepção da *Aulação*, tendo em vista as inspirações advindas dos artistas Francis Alÿs e Rita Ponce de Leon.

Foram enfatizados os trabalhos de Francis Alÿs, que discutem criticamente os espaços geográficos, e Rita Ponce de Leon, que rearranjam novas posturas e pensamentos perante suas obras, todos visando fazer o espectador participar ressignificando os espaços.

A *Aulação* foi criada para ressignificar espaços e proporcionar novas experiências estéticas aos docentes, articulando conhecimento sociocultural e tecnológico, em especial, aos docentes do curso de Design de Interiores no eixo Produção Cultural e Design. A proposta que se construiu no desenho deste estudo vai na direção de convidar a uma experiência em que seja vivida pelo docente na dimensão profissional, beneficiando seu ofício, trazendo oxigênio para seu fazer laboral em sala de aula.

Articular conhecimento sociocultural e tecnológico, perceber e pensar sobre sua prática pedagógica, em favor de uma educação emancipadora, implica refletir sobre esses conceitos, beneficiando não só sua profissionalidade, mas a materialidade cotidiana da escola.

REFERÊNCIAS

ALYS, Francis. **The green line 2004**. Disponíveis em: <https://francisalys.com/the-green-line/>, <https://dasartes.com.br/materias/francis-alyis/> e <https://ecoarte.info/arquivos/8297> Acessados em: 19 de fevereiro de 2024.

ARCHDAILY. **Ilustrações das “Cidades Invisíveis” de Ítalo Calvino**. Disponíveis em: Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas**. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, 3ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação. Setec. **Consolidação das Sugestões Recebidas em Consulta Pública para a Proposta de Eixos Tecnológicos**. Brasília, 2006 (documento não publicado). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer nº 11 de 12 de julho de 2008. **Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio**. Brasília, 2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01108.pdf?query=medio. Acesso em: 8 de setembro de 2023.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>. Acesso em: 8 de setembro de 2023.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004_2006/2006/decreto/D5773impressao.htm. Acesso em: 8 de setembro de 2023.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2024.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Do Mestre Ignorante ao Iniciador forma escolar e emancipação intelectual**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e 91817, 2020.

Cetec – Unidade do Ensino Médio e Técnico – CPS. **II Jornada de Design, Infraestrutura, Comunicação, Cultura e Arte – DICCA**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13rZ5gK-B5c> Acesso em: 19 de fevereiro de 2024.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <https://www.Ceeteps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/> Acesso em: 10 de junho de 2023.

_____. Disponível em: <https://www.Ceeteps.sp.gov.br/etec/> Acesso em: 10 de junho de 2023.

Conselho Federal dos Técnicos Industriais. Disponível em: <https://www.cft.org.br/?s=Resolu%C3%A7%C3%A3o+096>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2024.

CRUZ, Crislaine Santana, BRETAS, Silvana Aparecida. O método da igualdade: Jacotot e a

experiência do ensino universal no contexto da Revolução Francesa. In: **Cadernos de História da Educação**, v. 20, e022, pp.1-14, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/60369>. Acesso em: 14 de maio de 2023.

Etec de Artes. Disponível em: <https://etecdeartes.com.br/institucional/#page-content>. Acesso em: 10 de junho de 2023.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, pp.17-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996, 39ª ed. (Coleção Leitura).

FREINET, Celestin. **Pedagogia do Bom Senso**, tradução, J. Baptista; revisão e texto final Monica Stahel, 5ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1996, Psicologia e Pedagogia. Nova série.

Itaú Cultural. **Observatório da cultura. Painel de dados**. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/observatorio/painel-dados>. Acesso em: 21 de outubro de 2022.

GATTI, Luciano. Experiência da transitoriedade: Walter Benjamin e a modernidade de Baudelaire. In: **Revista Kriterion**, Belo Horizonte, n.119, pp.159-178, jun. 2009.

GOVERNO do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html> Acesso em: 10 de junho de 2023.

LACERDA, Leonardo Nascimento. O Percurso da noção de experiência na obra de Walter Benjamin. In: **Cadernos Walter Benjamin 24**, Niterói-RJ., p.126-159, jan. /jun. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**, tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016. 1ª ed., 2ª reimp. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício do professor**, tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2018. 1ª ed. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge, KOHAN, Walter O. **Igualdade e liberdade em educação: a propósito do mestre ignorante**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, pp.181-183, abril, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

LEIVA, João (org.). Cultura SP: **Hábitos culturais dos paulistas**. São Paulo, Tuva Ed., 2014

LEÓN, Rita Ponce de. Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=BqNzP1xrb60>, <http://www.32bienal.org.br/pt/participants/o/2596>, <https://www.pivo.org.br/residencias/participantes/rita-ponce-de-leon> e <https://fundacionamaamoedo.org/index.php/es/participant/rita-ponce-de-leon>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2023.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luís Antônio. **Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin**. Princípios Revista de filosofia, Natal, v. 20, n. 33, pp. 449-484, jan./jun. 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Organização da EPT por eixos tecnológicos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010. ISSN 1516-4896.

MELO, Guiomar N. ATIÊ, Lourdes. **Gestão escolar eficaz**. São Paulo, Fundação Lemman, 2003.
NOVAES, Adelina. **O professor é uma pessoa**: constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. Novos estudos, CEBRAP, São Paulo, v. 39 n. 1, pp. 59-79, jan.-abr. 2020.

NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a, pp.13-33.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992b. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador Bahia: SEC/IAT, 2022, p. 116. Colaboração Yara Alvim. OTTE, Georg, VOLPE, Miriam Lídia. Um olhar constelar sobre o pensamento da obra de Walter Benjamin. *In: Fragmentos*, n.18, pp. 35-47, Florianópolis, jan./jun. 2000.

OTTE, Georg, VOLPE, Miriam Lídia. Um olhar constelar sobre o pensamento da obra de Walter Benjamin. *In: Fragmentos*, n. 18, pp. 35-47, Florianópolis, jan./jun. 2000.

PASTORIZA, Taís Buch. Saberes docentes e Formação Profissional. *In: Olhar de Professor*, [S. l.], v. 17, n. 2, pp. 267-269, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/5115>. Acesso em: 18 de maio de 2023.

PELLEJEIRO, Eduardo. A lição do aluno: uma introdução à obra de Jacque Rancière. *In: Saberes*, Natal, RN, v. 2, n. 3, dez. 2009.

PIRES, Eloíza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. *In: Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, pp.813-828, jul./set. 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: Estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. Editora 34, 2009, 2ª edição.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual, tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 3ª ed. 3ª reimp. P.192. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1ª ed. 2012, 4ª tiragem 2019.

RANCIÈRE, Jacques. (dados biográficos). Ymago. Disponível em: <http://cargocollective.com/ymago/Ranciere-Tutti>. Acesso em: 14 de maio de 2023.

RODRIGUES, Manoel Fábio. **Maurice Tardif e a formação de professores**. Disponível em: <https://1library.org/article/maurice-tardif-e-a-formacao-de-professores.yd9e72lz>. Acesso em: 16 de janeiro de 2024.

SILVA, Cristiane Alves da. Ações educativas e suas relações com o Design Expositivo na Casa-Museu Ema Klabin. **Dissertação de Mestrado no Programa Design, Arte e Tecnologia** (Anhembi-Morumbi), 2023. 191f.

SOUZA NETO, Samuel de. AYOUB, Eliana. Maurice Tardif – trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. *In: **Pro-Posições***, Campinas, SP, V. 32, 2021, pp.1-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Twcm6XXvZWkPbnnfLzZYTFy>. Acesso em: 14 de maio de 2023.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *In: **Revista Brasileira de Educação***, jan.fev.mar.abr. 2000, n.13, pp.5-24.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014. 17ª ed. 5ª reimp. 2019.

TRINDADE, Mauricio; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Experiência, emancipação e práxis pedagógicas**: desafios para a formação e a atuação docente. XVII – SIMPROFI – Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, 26 e 27 de outubro de 2022.