

Autores | Authors

Cristiane Herres Terraza*
[cristiane.terrazza@ifb.edu.br]
Tereza Bernardette Salles Ramos**
Lina Frazão de Castro***
Marcos Ramon Gomes Ferreira****

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: O IFB E SUAS PRÁTICASAESTHETIC EDUCATION IN PROFESSIONAL
EDUCATION: THE IFB AND THEIR PRACTICES

Resumo: O presente artigo trata dos resultados da pesquisa intitulada “A educação estética na educação profissional: o IFB e suas práticas” que teve como objetivo pesquisar as ações pedagógicas no ensino da Arte no Instituto Federal de Brasília à luz dos documentos norteadores desta instituição que citam a sensibilidade estética como princípio educativo. Inicialmente, o artigo debruça-se sobre tal documentação, problematizando-a, além de apresentar os fundamentos teóricos sobre o que aqui se entende como educação estética. Posteriormente, relatam-se e analisam-se os dados levantados por meio de entrevistas com gestores, docentes e estudantes dos dez Campi do Instituto.

Palavras-chave: Ensino profissional, educação estética, prática pedagógica.

Abstract: This article deals with the results of a research entitled “Aesthetic education in professional education: the IFB and its practices”, whose objective was to research pedagogical actions in the teaching of art at the Federal Institute of Brasília in the light of the documents guiding this institution that cite aesthetic sensibility as an educational principle. Initially, the article focuses on such documentation, problematizing it, as well as presenting the theoretical foundations on what is here understood as aesthetic education. Subsequently, the data collected through interviews with managers, teachers and students of the ten Campi of the Institute are reported and analyzed

Keywords: Professional education, aesthetic education, pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, dispõe como objetivo desta rede “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”. (BRASIL, 2008). Tal princípio emancipatório evoca a desconstrução das lógicas de classificação internacionais de trabalho as quais “reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em ‘capital humano’, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital” (FRIGOTTO e outros, 2005a, p. 1105).

Parte da legislação brasileira sobre a educação técnica e profissional compreende como um de seus três princípios o da “estética da sensibilidade” (BRASIL, 1999). Este princípio contemplaria a educação dos sentidos, evo-

cando a disponibilidade dos sujeitos para percepção múltipla e complexa das realidades, objetivando a criação de significâncias e discursos autônomos. Reis (2004), entretanto, discorre que os autores do Parecer 16/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

indicam as principais demandas ideológicas concernentes à “estética da sensibilidade” na educação do trabalhador: valores pautados nos “conceitos de qualidade e respeito ao cliente” e também no “desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado” (REIS, 2004, p. 243).

A “estética da sensibilidade”, portanto, consistiria em uma das estratégias de continuidade de um discurso há muito efetuado, pelo qual a educação dada ao trabalhador atende inicialmente às exigências de um mercado de trabalho pautado pela resiliência, pela competitividade e pela lógica do ganho em detrimento do atendimento às necessidades individuais e coletivas dos seres humanos. A formação técnica e profissional brasileira possui uma história de experiências fortemente marcada pela segmentação social, pelo princípio de treinamento dos sujeitos para a repetição e pela continuidade da parcelarização do mundo produtivo.

Neste trabalho entende-se que educar para a sensibilidade estética significa proporcionar a percepção¹ das relações entre os indivíduos - seus contextos e expectativas - e a atual realidade estetizada², bem como as configurações contemporâneas das conexões entre o cognitivo e o sensível. Quando nos referimos especificamente à educação estética no contexto específico da educação profissional pública no Brasil, o campo de discussão se especifica em torno da formação do trabalhador.

Este artigo trata das reflexões empreendidas a partir das entrevistas com gestores de ensino, docentes em Arte e seus respectivos discentes, efetuadas em todos os Campi do IFB, naquilo que diz respeito à educação estética, considerando o

que estabelece o Estatuto da Instituição³ e Regimento Geral do IFB⁴, bem como das ponderações resultantes do II Encontro de Educação Estética do IFB, promovido pelas autoras no contexto da pesquisa “Educação Estética na Educação Profissional: O IFB e suas práticas”.

A pesquisa adotou uma perspectiva a/r/tográfica, contemplando a ação do sujeito envolvido com a aprendizagem, sem distinguir suas instâncias docente, investigativa e artista, uma vez que tal abordagem metodológica: 1) proporciona o estudo relacional no qual os próprios investigadores se submetem como parte do corpo a ser investigado; 2) possibilita a colaboração entre investigados e investigadores na elaboração do conhecimento produzido pela pesquisa; 3) afirma a interdependência entre teoria e prática; e 4) oportuniza diferentes formas de produção visando à divulgação de percursos empreendidos, das problematizações e dos resultados obtidos.

CONTEXTOS

A Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A missão do Instituto Federal de Brasília - IFB, instituição integrante de tal Rede, é oferecer uma educação comprometida com a dignidade humana e a justiça social, valorizando a educação como bem público gratuito e de qualidade, assim como a formação crítica, emancipatória e cidadã.

Nos níveis de ensino ofertados pelo IFB, a complexização na apropriação dos saberes é requerida, uma vez que, para além da formação pessoal e acadêmica, busca-se a formação para o

1 Termo que segundo Heidegger (1987, p. 156) compreende a ação pela qual a mente amplia, intensifica ou plenifica a consciência de seus próprios estados internos e representações.

2 “As relações de conhecimento, de compreensão, de identidade do ser a partir do conhecimento do mundo [...] são efetuadas a partir de uma experiência mediada pela técnica [midiática], que, longe de ser neutra, constitui-se ela mesma uma nova forma de olhar o mundo e, por conseguinte, olhar o ser.” (TERRAZA, 2003, p. 12).

3 Estatuto da Instituição (Aprovado pela Resolução nº 18, de 18 de agosto de 2009, publicado no D.O.U nº 168, de 02 de setembro de 2009 e alterado pela Resolução nº 09, de 24 de maio de 2013, do Conselho Superior do IFB: Art. 29 O currículo no IFB está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), e se norteia pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política de igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação e tecnologia.

4 Regimento Geral do IFB (aprovado pela Resolução 012/2012-CS-IFB, em 08/02/2012), Art. 159 O currículo do IFB está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas em seu projeto político-pedagógico, norteado pelos seguintes princípios: estética da sensibilidade, política da igualdade, ética da identidade, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade e educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e dignidade humana.

mundo do trabalho, para as quais são demandadas a emancipação de pensamento em relação aos sistemas generalizantes e a habilidade de resolução autônoma de situações problema. Segundo Diniz (2017), o ensino da Arte, [...]

implementado a um conjunto de outros conhecimentos, passa analisar e vivenciar o ambiente cultural dos alunos, por intermédio de suas práticas culturais, preparando-os para vi-sualizar, nessas práticas sociais, a ética, a estética, a imaginação, a criatividade, a crítica, em uma autonomia de sujeitos com saberes próprios, incorporando-as às instituições com que convivem.” (DINIZ, 2017, p. 18).

Desta forma, o ensino das artes ao fundamentar-se na ampliação das percepções, no desenvolvimento da sensibilidade e na criação de discursos autorais sobre sua experiência em relação ao mundo e a si mesmo, pode contribuir para o entendimento da complexidade da realidade atual que, segundo Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, constitui-se como um sistema de capitalismo estético, no qual “a estética se tornou um objeto de consumo de massa ao mesmo tempo que um modo de vida democrático” (LIPOVETSKY e SERROY, 2015, p. 421). Portanto, tal entendimento constrói-se na medida em que o estudante possa desenvolver uma apropriação da realidade a partir de seus desejos, princípios e peculiaridades. As exigências de formação de criticidade, desenvolvimento de argumentação, solução de problemas e interpretação dos fenômenos sociais, atribuem ao ensino da arte – e com ela a uma educação estética – um papel fundamental, pois “na nova economia do capitalismo, já não se trata apenas de produzir pelo menor custo bens materiais, mas de solicitar emoções, estimular os afetos e os imaginários, fazer sonhar, sentir e divertir-se” (LIPOVETSKY e SERROY, 2015, p. 421). De tal modo, pode-se afirmar que os indivíduos que não possuem uma compreensão das estruturas e das articulações efetuadas nesse sistema e que não realizam ações que motivam o reconhecimento de si e suas peculiaridades estão mais sujeitos a serem conduzidos por discursos que se encaminham à generalização e ao agenciamento dos desejos.

Para atender as demandas educativas atuais, portanto, devem ser construídas metodologias e disponibilizados recursos de tal modo que a construção pedagógica resulte em maior abertura à experiência estética, à apropriação de saberes e de letramentos necessários à compreensão de mundo, de modo amplo, incluindo os processos da nova economia e das atuais condições culturais dela advinda. Tais compreensões podem proporcionar ao indivíduo a condição de composição de discursos autorais, emancipando-o às lógicas das estruturas generalizantes e promovendo inferências sobre a suposta democra-

tização da cultura e do divertimento, oportunizando, assim, seu protagonismo frente às demandas atuais.

Entender como os jovens se desenvolvem nesse processo e conhecer o que eles ressaltam como experiências fundamentais à ampliação de sua sensibilidade, e mesmo à construção de percepções e discursos, constitui parte fundamental para a elaboração de dinâmicas pedagógicas que tenham como objetivo a formação crítica e estética.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A estética se instaurou na modernidade como uma “ciência do belo”, através da obra do filósofo Baumgarten (“Aesthetica”, publicada em 1750). Contudo, ao mesmo tempo em que se primava por uma objetividade nesse novo campo de estudo, as primeiras reflexões desenvolvidas no campo da sensibilidade acabaram por afastar a estética do ambiente acadêmico. É o que podemos observar, por exemplo, na análise que Kant faz da questão estética na obra “Crítica da Faculdade do Juízo” (2002). Ao analisar o fenômeno estético, delineado como juízo de gosto, Kant propõe um caminho de interpretação que separa o juízo de gosto - e, portanto, a estética - dos juízos lógicos, estabelecidos pela razão pura. Considerando esse ponto de vista, a estética tem como princípio a imaginação ao mesmo tempo em que só pode ser expressa por meio da sensação. Mas como a sensibilidade não opera por meio de princípios de universalidade, Kant acaba por considerar a atividade estética em parte incomunicável, o que traz como consequência uma separação entre a estética e os outros campos do saber no ambiente acadêmico. Dado que a ciência pode ser comunicada e é estabelecida a partir de princípios lógicos universais, essa é a área do conhecimento que acaba ocupando a maior parte do currículo educacional. A arte, por outro lado, estando em um campo “nebuloso”, de difícil apreensão e que não permite uma verificação objetiva das mudanças efetuadas no indivíduo, como outras disciplinas ministradas na escola, é relegada a um segundo plano. Um olhar rápido à atual estrutura curricular, dispondo maior quantidade de carga horária às ciências, principalmente na Educação Básica, revela como a postura kantiana continua exercendo influência na forma atual de compreender a estética e sua relação com o conhecimento científico.

Contudo, existem outras formas de analisar a questão. Schiller (2002), em “A educação estética do homem”, já realizava uma crítica da visão iluminista ao afirmar que o domínio da estética não está ligado apenas à sensibilidade no sentido da apreensão do prazer. Para Schiller, a educação estética envolve, acima de tudo, uma necessidade política e social, já que

é pela sensibilidade que o indivíduo se torna mais capaz de entender a vida em comunidade, construindo laços de respeito à diferença e entendendo as implicações da liberdade e suas possibilidades. Sendo assim, a sensação estética, independentemente de poder ser comunicada ou não, deve fazer parte das preocupações cotidianas, já que não existe tarefa mais importante para a humanidade do que o desenvolvimento da vida comunitária.

Outro autor que se insere na discussão é Nietzsche (1992), que priorizava os valores estéticos na formação do indivíduo. Importante pontuar que, a despeito do fato de que Nietzsche se tornou uma influência para os pensadores pós-modernos, o que o autor de “Além do Bem e do Mal” buscava não era o aniquilamento da individualidade, mas a sua exacerbação. Daí a fórmula do “super-homem” (ou “além-homem”, em uma tradução que se aproxima mais da perspectiva pretendida por Nietzsche). Essa forma de entender a individualidade como uma construção de si mesmo propõe uma negação da tradição socrático-platônica, que pressupõe, na interpretação nietzschiana, a ideia de uma vida dedicada ao pós-vida. Mas não é preciso se conformar a isso. Assim, a estética representa em “O Nascimento da Tragédia” e nas obras posteriores de Nietzsche, um caminho para uma vida autêntica, uma vida em que não se abdique do erro, do engano, do prazer e da alegria que é viver junto com outras pessoas em um mundo em que todos estão na mesma situação: na fragilidade, na imperfeição, mas em que é possível atribuir beleza e significado à existência. É assim que a arte mobiliza e é por isso que não se pode abrir mão dela. A existência humana é limitada pelo sofrimento e pela morte, mas nada disso é motivo para se deixar de amar a vida que se tem. Por isso o “amor fati” (amar o destino) se torna a divisa da filosofia de Nietzsche.

A educação estética encontra, nos dias de hoje, o empecilho de se estar em uma sociedade que prioriza a técnica e a utilidade em tudo que se faz e se busca. Nietzsche, contudo, entendia que o amor ao destino - amor esse que só faz sentido por meio da arte e da experiência estética - proporciona um outro tipo de vida e de experiência com a educação.

No mundo da técnica, a escola, assim como muitas outras instâncias da vida moderna, prepara para o depois. É como se toda a vida escolar fosse uma contínua espera, um “se preparar para a vida”. Mas se a escola prepara para a vida, é porque a vida ainda não chegou, e assim se automatiza não só os processos de ensino, mas a possibilidade mesma de se compreender no mundo. Por meio da arte, por outro lado, é possível a integração da existência humana de maneira inteira e intensa, reconhecendo-se em um lugar no mundo e percebendo os ou-

tros como parte desse mesmo ambiente. E volta-se, assim, a Schiller: para uma sociedade livre e mais ética, é preciso mais estética, mais sensibilidade e auto compreensão. E o que impede a busca de cada uma dessas coisas?

O ENSINO ATUAL DA ARTE E AS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

As recentes práticas pedagógicas em ensino da Arte na Educação Básica, longe de ter como foco um conteúdo histórico pronto a ser repassado pelo docente ao estudante, utilizam tal conteúdo não como centralidade de sua prática, mas como mais um ponto de conexão na imensa teia que compõe o fenômeno artístico tanto como processo social e histórico, como nos seus aspectos de criação, recepção, consumo e interação. Nessa teia, também são analisados os produtos e artefatos da indústria cultural presentes nos cotidianos e na formação de subjetividades individuais e coletivas dos estudantes.

No estudo da Arte ainda são incipientes as metodologias que promovem nos estudantes o protagonismo e a construção de agenciamento de sua própria elaboração e organização de conhecimento. Para que essa promoção ocorra, é necessário considerar as experiências estéticas vividas por cada um dos indivíduos em sua subjetividade, subentendendo-se com isso a impossibilidade de desenvolver conclusões totalizantes. Por esta perspectiva, o ensino das artes torna-se uma oportunidade de levar em consideração algo que parece estar ausente dos bancos escolares: a corporeidade e a voz dos estudantes.

Sem fugir de uma criteriosa e fundamentada discussão, o uso de uma metodologia que se fundamente na pesquisa como princípio educativo vem possibilitando aos estudantes e aos professores construir um processo dinâmico de apropriação e produção de saberes, cuja prática atende às necessidades educacionais do século XXI, propostas discutidas por vários pesquisadores⁵ e divulgadas já há algum tempo pela UNESCO.

As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores [...]. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativa-

5 MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000. PACHECO, J. A. *Políticas curriculares: referências para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2008. REIS, R. R. *Educação e Estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

mente nos vários aspectos da existência humana. (UNESCO, 2006, p. 8).

Dentre essas necessidades, aponta-se o processo de horizontalização do ensino – que intenciona colaborar para que a relação com o conhecimento se realize de modo mais fértil –, no qual o professor se coloca como orientador dos processos de investigação, possibilitando a significação dos conhecimentos apreendidos. Desta forma, o professor junta-se aos seus estudantes no empreendimento de novas descobertas enquanto facilitador ou enquanto elemento que promove e estimula o ensino-aprendizagem, desarticulando então a relação imperativa de docentes para com os discentes.

No que diz respeito à apreensão dos conhecimentos históricos construídos no campo da arte, tem-se em conta que estes podem iluminar as reflexões atuais na busca de interpretações mais críticas e sólidas das realidades atuais. O interesse pelo conhecimento parte da necessidade fundamental de entendimento dos processos vivenciados pelos estudantes e pela sua busca de expressão e diálogo.

Finalmente, não se pode excluir de todo esse processo a compreensão dos sistemas da Arte e sua relação com os sistemas produtivos e de poder, que conformam as realidades passadas e atuais, possibilitando aos estudantes perceberem-se como sujeitos destes sistemas.

METODOLOGIA

A pesquisa de dados

A pesquisa intitulada “A Educação Estética na Educação Profissional: o IFB e suas práticas” buscou conhecer o desenvolvimento do ensino das artes e as práticas em educação estética realizadas na instituição a fim de elaborar um panorama sobre as mesmas. Alguns documentos oficiais do IFB, anteriormente citados, apontam ações a serem efetuadas visando o desenvolvimento de proposições pedagógicas direcionadas aos princípios:

da estética, da sensibilidade, da política de igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação e tecnologia. (IFB, 2013).

A pesquisa adotou uma perspectiva a/r/tográfica, objetivando uma apreensão complexa da prática docente,

sem discriminar sua instância investigativa e artista. Assim, foram realizadas entrevistas com os gestores de ensino, os docentes e os discentes. Para gestores e docentes foi elaborada uma entrevista semi-estruturada na qual se perguntava, principalmente aos gestores, sobre o conhecimento da legislação específica do IFB sobre o assunto pesquisado. Aos docentes, ainda, traçou-se um perfil de atuação na área, além de buscar referências sobre desenvolvimento de sensibilidade pessoal e de como isso se refletia em sua atuação em sala de aula.

No caso dos discentes foram realizados grupos focais com estudantes dos diversos anos do ensino médio e do subsequente, bem como com alunos dos cursos de extensão oferecidos nos *Campi* que ainda não possuíam Ensino Médio. Ressalta-se que dos dez *Campi* visitados, em apenas dois (Estrutural e Ceilândia) não se conseguiu efetuar a entrevista com alunos, uma vez que os processos de matrícula ainda estavam sendo realizados.

Para avaliação das entrevistas realizadas optou-se metodologicamente pela análise de conteúdo, na perspectiva do frequentamento ou quasiquantativa, que pode ser definido como uma avaliação de dados relativas à “repetição de conteúdos comuns à maioria dos respondentes” (CAMPOS, 2004, p. 614), sem deixar de considerar “a posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos” (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p. 7), pois tal estratégia se mostrou a mais adequada frente às diferentes vivências narradas pelos estudantes.

No âmbito da pesquisa, foram realizados dois encontros. O I Encontro de Educação Estética do IFB teve como objetivo reunir os professores de Arte dos dez *Campi* de modo a apresentar nossa proposição de pesquisa, esclarecendo o que conceituamos como Educação Estética, visando incrementar as reflexões dos mesmos sobre suas práticas pedagógicas no que tange ao desenvolvimento desta educação.

O II Encontro de Educação Estética do IFB teve o objetivo de discutir a importância e as possibilidades pedagógicas no campo da educação estética, tanto em contexto da Educação Básica como em cursos Técnicos, Tecnológicos e Licenciaturas. Assim, o evento atendeu docentes que atuam nos diversos níveis de Ensino, professores interessados no assunto, tanto do IFB como da Secretaria de Estado de Educação do D.F. - SEEDF, estudantes de licenciaturas e investigadores no campo da Educação Estética.

Foram apresentados 14 trabalhos acadêmicos, sendo 04 painéis e 10 artigos, além de apresentações artísticas musicais protagonizadas pelos discentes do IFB - Campus Samambaia.

Os trabalhos acadêmicos confluíram sobre o fazer pedagógico seguindo as linhas temáticas: 1) A escola, o estudante e a educação estética: modos de aprender; 2) Concepções de educação estética na educação formal; 3) Perspectivas pedagógicas e estratégias de ensino; e 4) Avaliação e resultados das práticas educacionais no âmbito do ensino da arte.

Os dados

Os gestores de ensino entrevistados foram os Diretores de Ensino e Pesquisa (DREP) ou os Coordenadores de Ensino (CGEN) de cada Campus. Os gestores dizem conhecer a legislação específica que trata estética da sensibilidade como um dos princípios educativos que norteiam o currículo do IFB. Porém são poucos os que sabem dizer o que isto significa e no que consistirá a efetividade de tal princípio na prática pedagógica. Na maior parte das entrevistas foi ressaltada: 1) a contribuição dos docentes em Arte na formação integral dos estudantes; 2) o componente curricular Arte como facilitador de transversalidade no conhecimento; e 3) a atuação propositiva dos docentes em Arte no que se refere ao envolvimento com atividades e eventos integradores nos Campi, como as semanas culturais. Porém, nas respostas às perguntas, a maior parte das vezes, o foco é na atuação do professor, assim, os gestores não citam que ações são tomadas no âmbito da gestão a fim de que se cumpra o estabelecido nas normatizações institucionais.

Dentre as causas estruturantes negativas citadas pelos gestores estão: 1) a falta de pessoal para acompanhamento pedagógico dos trabalhos docentes; 2) o excesso de atividades burocráticas e processuais que tomam o tempo que deveria ser destinado ao acompanhamento pedagógico; 3) a carência de efetividade naquilo que apregoa os documentos que fundamentam a Educação Profissional atual; 4) a inexistência de espaço próprio ao desenvolvimento das práticas pedagógicas em Arte; e 5) a indisponibilidade de professores de outras áreas em gerar entendimento sobre o que seja estético e, por conseguinte, sobre a importância da experiência estética na formação profissional. Tal experiência é imprescindível, considerando que o que se forma em uma instituição técnica e profissionalizante são pessoas e, como dito anteriormente, a estética, no entender de teóricos como Nietzsche, é um caminho para uma vida autêntica, uma vida na qual o indivíduo integra-se com a sua existência de maneira inteira e intensa.

Entretanto, os gestores elencaram os seguintes pontos positivos para o cumprimento do que estabelece a normatização: 1) a preocupação com a integração entre os conteúdos, por meio de trabalhos e projetos; 2) o reconhecimento da necessidade

dos estudantes de se relacionarem com o campo de conhecimento da Arte, interagindo com os objetos artísticos como produtos sociais e históricos e como possibilidade de subjetividade; e 3) a importância do trabalho em Arte relacionado à área de formação do curso técnico como possibilidade de maior percepção de realidades pessoais e do mundo trabalho.

Destaca-se que durante as entrevistas, levantou-se com os gestores a preocupação com a infraestrutura básica que possibilitasse o trabalho pedagógico em Arte. A construção da experiência estética pela Arte não se restringe às práticas pedagógicas efetuadas em sala de aula, espaço por muitas vezes reconhecido como opressor das subjetividades e mantenedor de regras e hierarquias. O contato com a Arte não é somente feito por meio de suas teorias, mas para vivenciá-la é imprescindível o contato direto do indivíduo com o objeto artístico. Assim, é importante frisar a necessidade de criação de espaços apropriados para tal prática e de recursos facilitadores de tal ação, como a disponibilização dos ônibus próprios de cada Campus, de modo a permitir a visita aos espaços artístico-culturais (exposições, concertos, peças teatrais, cinema), visando ampliar as possibilidades de realização de experiência estética.

No que diz respeito ao corpo docente, a pesquisa debruçou-se sobre os professores que ingressaram no Instituto com o intuito de atuarem no Ensino Médio Integrado à educação técnica - EMI. Tais profissionais possuem formação em áreas específicas da Arte (música, cênicas, visuais e dança), sendo 08 mestres (57.14%), 04 de especialistas (28.57%) e 02 doutoras (14.28%). Além do EMI, alguns professores desenvolvem cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC (coral, musicalização com violão, bandas e preparação para o ENEM) e apenas dois dos entrevistados atuavam na formação de professores (Licenciatura em Dança e Licenciatura em Matemática). Os professores entrevistados possuem experiência docente anterior ao IFB (formal ou informal) e acentuam sua percepção de que o componente curricular Arte - seja música, visuais ou dança, uma vez que o IFB não possui professores de cênicas atuando no Ensino Médio - parece constar dos currículos apenas como condição do cumprimento da legislação, uma vez que tanto a gestão como os colegas docentes não têm conhecimento dos objetivos do ensino da arte e da educação estética na escola.

Ressalta-se que são poucos os *Campi* que possuem professores em mais de uma expressão artística e em alguns inexistem espaços específicos para o ensino da Arte. Na investigação verificou-se também que poucos professores acessam os recursos dos editais lançados pelas políticas de permanência do aluno, como o destinado às atividades de cultura, esporte e

lazer, bem como os dos editais de ação de extensão que podem ser utilizados para aquisição de materiais. Em alguns desses editais, alunos e professores tornam-se parceiros, uma vez que os projetos que concorrem aos recursos são de proposição dos estudantes, com um professor como supervisor.

Nas falas dos professores percebe-se a preocupação de desenvolver nos estudantes a literacia⁶ nas diversas artes, a percepção, a criticidade, a emancipação, ressaltando o papel fundamental da instituição escolar no empreendimento dessa tarefa. Assim, em suas práticas artístico-pedagógicas, tais docentes visam uma educação humanística, para além do componente curricular entendido apenas como mais um dos conteúdos estudados na escola. A intenção dos professores é a formação integral dos indivíduos, uma vez que a educação estética pressupõe a percepção das realidades e a criação de um discurso autônomo sobre elas (RANCIÈRE, 2009, p.17 e GIL, 2011, p. 139), estimulando as relações empáticas, de respeito a vida em sociedade, pois pelo aguçamento da sensibilidade o sujeito pode se tornar mais capaz de entender o outro. Não há, porém, uma linha metodológica comum: uns trabalham na linha da aula expositiva com participação, com pouca ou nenhuma produção de trabalhos individuais/coletivos pelos estudantes, outros baseiam sua prática no fazer do aluno, em suas experiências sobre música, sua gestualidade e sobre as imagens que fazem parte de seu dia a dia, outros ainda, buscam as integrações entre as artes e entre os outros componentes dos cursos. Todos os professores apontam a integração como uma grande possibilidade pedagógica, mas ponderam que alguns fatores fazem com que a integração fique a cargo e iniciativa do professor, quando deveria ser construída uma organização, uma estrutura institucional para que a mesma aconteça. Foram elencados como fatores desfavoráveis: 1) as condições operacionais dos Campi (como os cursos são montados e como são configurados os espaços e tempos da escola); 2) a burocratização nas atividades; e 3) os professores de Arte atuam, concomitantemente, em vários cursos técnicos profissionalizantes, nas diferentes modalidades (Integrado Ensino Médio, PROEJA, subsequente ao Ensino Médio e Licenciaturas).

O entendimento dos professores entrevistados é que a educação profissional no IFB está preocupada com o atendimento

das prerrogativas do mercado de trabalho, centrando a formação dos indivíduos na responsabilidade técnica do exercício das funções para qual foi formado. A perspectiva apresentada por tais professores sobre suas ações na educação profissional é que a Arte pode proporcionar uma formação mais holística, crítica, inventiva, um trabalhador mais completo e complexo em suas ações e entendimentos. Isto se torna possível, uma vez que a Arte pode ser um caminho de construção de sensibilidade, de percepção de si e de favorecimento de uma condição mais autônoma do indivíduo em relação às realidades que o cercam.

No II Encontro de Educação Estética, na plenária final, levantou-se princípios basilares para a elaboração de metodologias de ensino da arte cuja preocupação fundamental é a busca de uma educação estética que vise a emancipação dos indivíduos. Tais princípios constituem-se: 1) no exercício da escuta atenta visando a valorização do universo do estudante e a criação de relações e de reorganização do ambiente de aprendizagem; 2) no questionamento do currículo, escolhendo significativamente os conteúdos na perspectiva da ampliação do universo do estudante e da intencionalidade de uma educação mais holística; 3) no incentivo à autonomia do aprendizado, construindo-a por ações estruturantes propostas pelo docente fundamentadas na condição do estudante; 4) na priorização da prática, do fazer, da autoria em produzir, da experiência, da construção de significâncias, uma vez que a sensibilização estética necessita de tais ações para desenvolver-se; 5) na convivência dos antagonismos de modo dialético, considerando que a Arte consiste na beleza e na fealdade, na erudição e na criação popular, no individual e no coletivo, na cultura e no seu rompimento; e 6) na disponibilidade do docente em viver as experiências e com elas aprender, entendendo-se como sujeito dinâmico e construtor de sua própria heterogeneidade, o que pode resultar no cuidado de si e do(s) outro(s) com quem convive.

Durante a realização dos grupos focais com os estudantes houve o relato dos mesmos quanto ao virtuosismo das práticas educacionais desenvolvidas no âmbito do ensino da Arte no IFB de modo a lhes oportunizar o acesso não somente ao que está previsto na legislação que norteia tal ensino, mas também ao que preconiza as recentes reflexões e correntes teóricas. Estas reflexões apresentam-se como práticas fundamentais para a compreensão da realidade atual e orientam-se pela abertura à experiência estética e pelo desenvolvimento de processos de mediação dos objetos artísticos, bem como dos artefatos da indústria. No correr das entrevistas com os estudantes, percebeu-se que existe uma realidade de acolhimento

6 Segundo GIL, (2011, pp. 24-28) a relação com o artefacto visual [assim como com os outros objetos artísticos] exige, portanto, a consciência da dimensão construída do artefacto, a consciência de que tratamos com objetos culturais complexos e não com o real "tal qual ele é". [...A literacia visual advoga] um direito de olhar informadamente, de re-conhecimento dos dispositivos de poder que controlam o que vemos e os modos como exercemos o direito de ver.

de suas ideias e de suas necessidades por parte dos docentes de modo a conceber proposições pedagógicas que estabeleçam diálogos com as realidades materiais e culturais dos mesmos, sem perder de vista algumas questões mais afetas às demandas percebidas no contexto do ensino técnico e profissional.

Dos dados mais relatados pelos estudantes, os que mais se evidenciam em todas as entrevistas são:

1) o reconhecimento dos componentes curriculares em Arte como lugar de criação de maior vínculo entre conhecimento e vida dos alunos, uma vez que a maior parte das metodologias adotadas pelos docentes segue os princípios de protagonismo por parte do estudante, tanto em construção autoral como na possibilidade de trazer para dentro da sala de aula produtos culturais de sua escolha e experiências pessoais.

2) a possibilidade de ampliação de experiências e de visão de mundo, uma vez que os componentes trabalham com produtos da cultura. Por meio desse estudo se pode proporcionar o acesso a um “mundo” distante cotidianamente, mas que possui grande referência à realidade peculiar do estudante. Exemplos disso são as visitas às exposições com a construção de relações com as imagens com as quais convivem cotidianamente ou a ida a concertos eruditos e a experimentação de um repertório musical amplo.

3) as metodologias adotadas pelos docentes do IFB são, na percepção dos alunos, mais dinâmicas e se centram na promoção de experiências de criação, de ampliação das visões de mundo, de criticidade das vivências e percepções cotidianas, bem como na estimulação em cooperativismo, de valorização das relações e de protagonismo no que se refere também ao planejamento conjunto de atividades.

4) a preocupação dos professores com a formação visando o acesso ao ensino superior. No Distrito Federal, a Universidade de Brasília (UNB) possui o Programa de Avaliação Seriada – PAS, que possibilita, segundo o desempenho do aluno, o acesso à universidade. Tal programa possui, para cada uma das séries do Ensino Médio, uma proposta de objetos de conhecimento a serem estudados. Estes objetos de conhecimento versam sobre os mais variados assuntos, transversalizando entre temas, conceitos e saberes das várias áreas de conhecimento. Especificamente no campo das artes, o PAS sugere uma série de obras de arte, bem como questões pertinentes à representação, à criação e aos conceitos próprios desse campo de estudo.

5) o reconhecimento dos professores como sujeitos-artistas, não só pela sua expertise na área e pelas proposições práticas que efetua e que são dirigidas aos alunos, mas pelo

domínio das expressões e pelos processos criativos e produtivos dos próprios docentes.

6) a interação entre os conteúdos de outros componentes, facilitando o entendimento e compreendendo a complexidade de fenômenos e acontecimentos;

7) o trabalho e a reflexão sobre o corpo, tão distantes da instituição escolar. As exceções poderiam se encontrar nas aulas de Educação Física. No entanto, percebe-se que algumas práticas de atividades físicas na escola tendem a estar mais voltadas para a competitividade do esporte, à instância do movimento codificado e disciplinado e ao desenvolvimento de corpos saudáveis, do que a um corpo expressivo que também seja sujeito de fala e de ação.

8) o valor da experiência estética para ampliação de percepções que possibilitam conhecimento sobre situações ainda não vividas e construção de repertório e de outras perspectivas de pensar e representar as realidades.

Análise e reflexões sobre os dados

A fim de promover uma perspectiva múltipla e complexa sobre as práticas em educação estética promovidas pelos docentes em Arte do IFB, a metodologia de análise buscou não somente identificar repetição de conteúdos na exposição de cada um dos entrevistados, bem como dos grupos focais de estudantes, mas tentou produzir sentidos a partir do cruzamento das falas dos diversos sujeitos, levando em conta a fundamentação teórica adotada.

A experiência estética é, no dizer de Dewey, algo que afeta o sujeito. Ela “é ativa e dinâmica, um fluxo padronizado de energia - em uma palavra, é ‘viva’” (DEWEY, 2010, p. 22). Sendo viva, tal experiência comporta também a construção humana anterior ao sujeito que a vive, pois, a “experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover o seu desenvolvimento” (DEWEY, 2010, p. 551). No decorrer dessa experiência o indivíduo entra em contato com sua interioridade (MARCUSE, 2007, p. 16) e também com a memória dos percursos vividos em sociedade. Portanto, se uma experiência estética acontece ela traz consigo uma transformação do indivíduo e, por conseguinte, da sociedade.

No IFB o professor de Arte possui autonomia para propor e realizar atividades, selecionando conteúdos significativos, promovendo encontros que ampliem o repertório e a apreciação e oportunizando espaços de produções autorais de seus alunos. Tais ações promovem uma percepção mais ampla do mundo, evocando uma perspectiva plural e complexa da reali-

dade. Assim, as práticas pedagógicas voltam-se para a sensibilização dos estudantes.

Do entendimento da educação técnica e profissional atual e do público a quem ela majoritariamente atende depreende-se, como em Ranciére que a “partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte”, ou seja, quem são os escolhidos na sociedade que possuem a competência para analisar as realidades e possuem qualificação para criar discursos sobre ela (2009, p.16-17). Assim, a necessidade de promoção de uma educação mais holística, na qual o indivíduo se torne uma pessoa mais completa e complexa e busque tanto o entendimento como a expressão de si por outros vieses, além dos que tradicionalmente compõem a escola. Mas também é necessário produzir a criticidade para entender que se vive atualmente em um “sistema que produz em grande escala bens e serviços com fins comerciais, mas impregnados de um componente estético-emocional que utiliza a criatividade artística tendo em vista a estimulação do consumo mercantil e do divertimento de massa” (LIPOVETSKY e SERROY, 2015, p. 67-68). Por esta razão, a necessidade de oportunizar o conhecimento dos aspectos expressivos, compositivos e cognitivos da música, da dança, do corpo atuante e das imagens de modo a chegar à significação desses dispositivos.

Nesse sistema atual, a “comunicação alcança sua velocidade máxima ali onde o igual responde ao igual, onde ocorre uma *reação em cadeia ao igual*. A negatividade da alteridade e do que é alheio ou a resistência do outro atrapalha e retarda a comunicação rasa do igual” (HAN, 2017, p. 11. Grifo do autor). É imperativo a construção da capacidade de empatia, de entendimento do diverso, de avaliação, criando independência e autonomia. Para tanto, a construção de metodologias que envolvam a invenção e a expressão e que tratem estudantes e docentes como atores/autores de atividades e proposições artísticas, criando estruturas e adequações de espaços e tempos dentro da escola para que isso se realize.

Alinhando-se ao pensamento de Schiller e Nietzsche, uma educação estética deve voltar-se essencialmente ao indivíduo e ao seu exercício subjetivo, pois “a experiência vivenciada individualmente tem seu reflexo nas ações tomadas pela ‘coletividade’, isto é, pela soma daqueles que se identificam como membros de um ‘povo’” (HUSSAK e VIEIRA, 2011, p. 54). Assim, é manifesta a necessidade do desenvolvimento dos aspectos intuitivos e intelectuais promovidos pelas atividades artísticas a serem tanto realizadas nas classes escolares como apreciadas nas idas aos espaços de cultura e arte, objetivando a ampliação das percepções, a construção de criticidade, a emancipação aos agenciamentos generalizantes, principal-

mente no contexto brasileiro no qual a maior parte no público atendido na educação profissional pouco ou nunca possui acesso a tais práticas.

Ressalta-se que as ações de extensão na área das artes fortalecem os laços entre a instituição e a comunidade e costumam intensificar nos alunos as competências no âmbito da sensibilidade estética, da cidadania e da aplicação prática dos conhecimentos acadêmicos. Tais ações também se refletem no âmbito do ensino, contribuindo para que as metodologias se adequem tanto às metas e aos objetivos institucionais quanto ao público atendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imperativo que as proposições pedagógicas da educação artística no ensino técnico e profissional estabeleçam diálogos com as realidades materiais e culturais, considerando as classes sociais “como uma construção na experiência das relações de trabalho e de vida” (CIAVATTA, 2014, p. 92), trabalhando a instância estética como um dos atravessamentos que compõe a subjetividade do indivíduo e sua coletividade. Para tanto, o docente deve construir uma atitude pedagógica que considere, primordialmente, os contextos vividos pelos estudantes e a necessidade do fazer e experienciar esteticamente um diverso leque de ocorrências, tendo como pano de fundo que a experiência estética não está somente no púlpito das artes, mas no mundo. A arte é parte do desenvolvimento humano e como tal é direito de todo ser humano experimentá-la, uma vez que no âmbito da arte os conteúdos e significados não são transmitidos, mas explorados, gerados, realizados individual e coletivamente.

Especificamente no âmbito do IFB, por muitas vezes nas entrevistas ouviu-se os jovens estudantes dizerem que as aulas de Arte constituíam momentos de libertação ou de extravasamento. Na análise atenta às falas de docentes, alunos e alguns gestores pode-se concluir que o termo libertação referia-se ao momento em que tais jovens promoviam um encontro consigo mesmo, pois nas aulas de Arte o fazer é autoral e, nesse sentido, não se pode fracassar, como em muitos dos componentes curriculares que cursam. No dizer de uma das docentes: “o aluno chega na minha sala de ombros arqueados e com o fracasso escrito na testa. Fracasso da nota, do entendimento de processos abstratos e não conectados à sua realidade. Então

ele pega o instrumento e toca, mesmo inventando, e neste momento ele não é mais um fracassado⁷”

Ressalta-se a imprescindibilidade da escuta, uma vez que as significâncias vivenciadas pelos estudantes trazem legitimidade ao debate sobre a eficácia das práticas desenvolvidas, além de situar o professor como parte de uma realidade dinâmica e transformadora, como devem ser os procedimentos curriculares na escola. Conforme aponta Aguirre (2015), efetuar uma escuta atenta aos estudantes significa também prestar “especial atención a las inevitables preguntas sobre el lugar del investigador en la investigación con jóvenes o sobre el sesgo que este tipo de estudios pueden estar introduciendo en la caracterización del joven contemporáneo” (AGUIRRE, 2015, p. 12). Neste estudo, considera-se, por uma perspectiva a/r/tográfica, o docente como investigador e artista. Assim, é imprescindível o olhar investigativo do professor sobre suas práticas e sobre o público com o qual está envolvido. A escuta dos jovens tem sua relevância não só com a finalidade investigativa, mas também para traçar propostas pedagógicas mais colaborativas e motivadoras de autoria por parte dos alunos.

Os depoimentos dos estudantes colhidos durante a pesquisa, apontam para o desejo de metodologias de ensino no IFB que favoreçam a descontinuidade de lógicas educacionais, há tempos verificadas no Brasil: uma educação pública que incrementa os abismos entre as classes sociais menos favorecidas e aquelas em que o acesso à educação particular de qualidade e aos bens artísticos e culturais já são facilitados. Os docentes em Arte no IFB são desafiados a compor práticas pedagógicas que envolvam os estudantes de modo que ocorra, de fato, a experiência estética necessária à transformação dos mesmos. Somente por meio da transformação dos indivíduos, docentes e discentes, é que os abismos entre a formação para a classe trabalhadora e para as elites (econômica, social e intelectual) podem ser minimizados.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, I. (coord.) + **q knsmidrs d imgn**s: Mapeando evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura visual. **mor thN img cnsmr**s: Mapping and Evaluating Research on Young People as Visual Culture Producers. Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA), 2015.

BRASIL. **Parecer 16/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília,

DF: MEC/CNE/CBE, 1999. Disponível em URL: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em 02 abr 2015.

_____. **Lei nº 11892**, de 29/12/2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em 28 nov 2016.

CAMPOS, J. “Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde”. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), set/out; 57 (5): 611-4. 2004. Disponível em URL: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf> Acesso em 22 jan 2017.

CAREGNATO, Rita C. A. e MUTTI, Regina. “Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo”. **Revista Texto Contexto Enfermagem**. Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>. Acesso em 20 nov 2016.

CIAVATTA, M. **Emancipação**: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. Trabalho Necessário. ISSN: 1808 - 799X, ano 12, nº 18, 2014, p. 74-97. Disponível em URL: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN18_-_artigo_do_dossie_-_Maria_Ciavatta.pdf. Acesso em 02 abr 2015.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINIZ, M. “A arte e suas singularidades na transformação do sistema cultural e educativo”. **Revista de estudos curriculares**, vol. 01, nº 08, 2017, p. 3 -22. Braga, PT: APEC. Disponível em URL: www.nonio.uminho.pt. Acesso em 25 jul 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; & RAMOS, Marise. “A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido”. **Educação & Sociedade**.

⁷ Entrevista realizada em 09/05/2017.

Campinas, vol. 26, n. 92, 2005, p. 1087-1113. Disponível em URL: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 13 abr 2015.

GIL, Isabel C. **Literacia Visual** - estudos sobre a inquietude das imagens. Lisboa: Edições 70, 2011.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEIDEGGER, Martin. **O que é uma coisa?** Lisboa, Portugal: 70, 1987.

HUSSAK, Pedro e VIEIRA, Vladimir. **Educação Estética: de Schiller a Marcuse**. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2011.

IFB. **Estatuto da Instituição**. (Aprovado pela Resolução nº 18, de 18 de agosto de 2009, publicado no D.O.U nº 168, de 02 de setembro de 2009 e alterado pela Resolução nº 09, de 24 de maio de 2013, do Conselho Superior do IFB). Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/007_201032010421150estatuto_ifb_aprovado_e_enviado_a_o_m_e_c_agosto_2009.pdf. Acesso em 13 mai 2016.

_____. **Regimento Geral do IFB** (aprovado pela Resolução 012/2012-CS-IFB, em 08/02/2012). Disponível em https://www.ifb.edu.br/attachments/2939_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20RIFB_012_2012-Aprova%20Regimento%20Geral%20do%20IFB.pdf. Acesso em 13 de abril de 2016.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. 2. Ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

LIPOVETSKY, G. & SERROY, J. **A estetização do mundo: viver na época do capitalismo artista**. Tradução para português por Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Lisboa: Edições 70, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Exo experimental. org; Editora 34, 2009.

REIS, Ronaldo. "Trabalho e conhecimento estético". **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2 n. 2, p. 227-250. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2004. Disponível em URL: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=23>. Acesso em 13 abr 2015.

SCHILLER. **A educação estética do homem**. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2002.

TERRAZA, Cristiane H. **Agudos e Argutos: o papel da TV na (des)educação de olhares**. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília.

UNESCO. **Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI**. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2006. Tradução: Francisco Agarez. Disponível em URL: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>. Acesso em 12 fev 2014.

CURRÍCULOS

* <http://lattes.cnpq.br/0750231114678276>

** <http://lattes.cnpq.br/4528192217789652>

*** <http://lattes.cnpq.br/1650040268031084>

**** <http://lattes.cnpq.br/9538072103558772>