

## O ENSINO DE ARTE NOS IFS: MAPEANDO RESISTÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRADA

### *ART TEACHING AT IFS: MAPPING RESISTANCES FOR INTEGRATED EDUCATION*

Carla Giane Fonseca do Amaral<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente texto visa apresentar parte dos resultados de uma pesquisa em que se investigou como determinadas práticas de ensino de arte nos Institutos Federais – sejam elas de Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais - podem ser consideradas formas de resistência que problematizam a educação integrada no contexto neoliberal. São feitas interlocuções com o conceito de resistência a partir dos estudos do filósofo Michel Foucault e apresentados dados sobre a presença da arte nos IFs, em abordagem histórica e também dados numéricos levantados em mapeamento recente sobre a presença de docentes e cursos de arte nas quatro linguagens artísticas citadas. Em paralelo, aborda-se as reformas educacionais dos últimos anos, a saber: Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, com reflexões sobre os riscos que estas trazem para a área da arte na Educação Profissional e Tecnológica, assim como para a educação integrada. Por fim, apresentam-se algumas estratégias de resistência que podem auxiliar para que se mantenha a potência do ensino de arte nos IFs, especialmente em suas relações com os cursos integrados, sendo elas: resistência institucional, resistência pela educação integrada; resistência pela organização política docente; resistência como ocupação e resistência e subjetivação.

**Palavras-chave:** Arte. Institutos Federais. Mapeamento. Resistência. Educação Integrada.

**Abstract:** The present text aims to present part of the results of a research that investigated how certain art teaching practices in Federal Institutes - whether Music, Dance, Theater or Visual Arts - can be considered forms of resistance that problematize integrated education in the neoliberal context. Interlocutions are made with the concept of resistance from the studies of the philosopher Michel Foucault and data on the presence of art in IFs are presented, in a historical approach and also numerical data collected in recent mapping on the presence of teachers and art courses in four cited languages artistic. In parallel, the educational reforms of recent years are discussed, namely: High School Reform, National Curricular Common Base and General Curricular Guidelines for Professional and Technological Education, with reflections on the risks they bring to the area of art in Professional and Technological Education, as well as for integrated education. Finally, some resistance strategies are presented that can help to maintain the potency of art teaching in IFs, especially in their relationship with integrated courses, namely: institutional resistance, resistance through integrated education; resistance by the teaching political organization; resistance as occupation and resistance and subjectivation.

**Keywords:** Art. Federal Institutes. Mapping. Resistance. Integrated Education.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, IFSul Câmpus Sapucaia do Sul, carlagiamaral@gmail.com

# 1 INTRODUÇÃO

Esse texto tem como objetivo apresentar parte de uma pesquisa em que se investigou como determinadas práticas de ensino de arte nos Institutos Federais – sejam elas de Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais - podem ser consideradas formas de resistência, que problematizam a educação integrada nos IFs<sup>2</sup>, no atual contexto neoliberal.

As interlocuções com o conceito de resistência, se dão a partir dos escritos do filósofo francês Michel Foucault e são uma espécie de catalisador da investigação, durante a qual me dediquei a estudar a forma como a ideia de resistência perpassa os escritos do filósofo, encontrando variações em seu entendimento do tema ao longo dos anos. Foucault afirmou em 1980: “Tenho absoluta consciência de me deslocar sempre, ao mesmo tempo, em relação às coisas pelas quais me interesso e em relação ao que já pensei. (FOUCAULT, 2010, p. 289)”, assumindo explicitamente os movimentos de sua pesquisa e as redefinições a que o processo de pesquisar e historiar o pensamento humano o tinham levado.

Considerando que, assim como o poder, a resistência é algo que faz parte de nossa experiência e não se trata apenas de uma questão teórica, entendo que é preciso “[...] compreender por que mecanismos nós nos encontramos prisioneiros em nossa própria história” (FOUCAULT, 2014, p. 121). Assim, tento encontrar as condições históricas que motivam a

---

<sup>2</sup> Os Institutos Federais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim como os Centros Federais de Educação Tecnológica; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Porém, para este estudo serão considerados apenas os Institutos Federais, pois foram criados e/ou transformados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A sigla EPT, quando aparecer nesse texto, é abreviatura da expressão Educação Profissional e Tecnológica, pois assim vem sendo aplicada na literatura da área desde 2008, no início regulamentação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. Ela faz referência tanto à educação de nível médio integrada ao ensino técnico, à educação técnica no modo subsequente e à educação de nível superior, que se desenvolvem nos IFs e nas instituições pertencentes à Rede Federal de Ensino Tecnológico do Brasil.

conceitualização do tema nos estudos do filósofo, relacionando inicialmente com definições do vocábulo resistência<sup>3</sup>.

Resistência, resistir. Em latim, *resistentia*, *resistere*. Opor-se, defender-se, recusar, manter-se. A palavra *resistere* é composta do prefixo *re*, que significa intensificação da ação ou reiteração e do verbo *sistere*, que significa estabelecer, tomar posição, assegurar um lugar. Já a palavra *sistere* se formou a partir do verbo *stare*, que é traduzido por estar em pé, na raiz indo-europeia. Já na raiz latina, *sistere* apresenta vocábulos derivados como insistir, persistir e subsistir.

No dicionário Michaelis, resistência apresenta as seguintes acepções: efeito de resistir, capacidade que uma força tem em se opor a outra, capacidade de um ser suportar adversidades, defesa contra uma investida, recusa do que é contraditório, não aceitação, qualidade de quem é persistente e luta contra, qualidade do que é firme e durável<sup>4</sup>.

Em algumas entrevistas dadas em 1982, Foucault fala sobre resistência ligada à palavra forma, então situada como forma de resistência. Ao comentar os protestos contra o comunismo na Polônia na entrevista *O primeiro passo da colonização do Ocidente*, Foucault diz que “[...] não sabemos a forma que a resistência poderá tomar.” (FOUCAULT, 2012a, p. 201). Entendo, assim, que a resistência pode tomar múltiplas formas, por vias que não estamos esperando, ou que podem ser, inclusive, indesejadas, porém creio ser necessário dissociar o termo resistência do sentido comum, como simples recusa ao poder a que temos assistido regularmente. Mesmo sem desmerecer o uso da palavra em nossa realidade espessa, pesada e obscura, busco nela derivações, rastros e pistas que permitam compreender quais as resistências possíveis para o ensino de arte nos IFs no contexto neoliberal vigente.

---

<sup>3</sup> Fonte: <http://etimologias.dechile.net/?resistencia> e <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resist%C3%A2ncia/> Acesso em: novembro de 2018.

<sup>4</sup> As principais referências de estudo da Educação Profissional e Tecnológica são da concepção materialista histórico-dialética e nessas pesquisas a palavra resistência é comumente utilizada no sentido de “posicionar-se contra” ou “opor-se à”, conforme podemos identificar em MOURA; FILHO, 2017 e ARAÚJO; SILVA, 2017.

Junto aos escritos de Foucault, a investigação aposta também em autores de base teórica do materialismo histórico-dialético (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; SILVA, 2018) para pensar a educação profissional, pois esses pesquisadores problematizam a EPT, corroborando com a ideia de que formação humana significa considerar que apenas o conhecimento técnico e instrumental não dá conta da formação necessária para o atual momento social, defendendo o ensino integrado como proposta que permite o acesso à educação como completude e

Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (RAMOS, 2014, p. 24).

Assim, apresento aqui um recorte de dados que permite exibir alguns resultados e fricciono os dados a uma breve análise da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, entendendo-as como perigos para o conceito de educação integrada e para o ensino de arte nos IFs.

A partir disso, trago estratégias de resistência elaboradas a partir da investigação, para permitir que se mantenha o ensino de arte presente nos IFs, como parte fundamental da educação integrada que deve ser oferecida nessa rede de ensino.

## **2 A PRESENÇA DA ARTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Como sabemos, a origem dos Institutos Federais não remonta à 2008, quando foi promulgada a Lei Nº 11.892. Os IFs tem sua origem nas Escolas de Aprendizagem e Artífices (EAA) no começo do século XX, que deram início ao desenvolvimento do ensino técnico no país e tinham o objetivo de ajudar a

modernizar o Brasil (COLOMBO, 2020). As EAA tiveram esse nome até 1937, quando, no contexto de uma primeira reforma educacional, passaram a se chamar Liceus Industriais.

Em 1942, a denominação mudou para Escolas Industriais e em 1968 para Escolas Técnicas Federais. A denominação veio mudar novamente em 1996, quando passaram a se chamar Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e, posteriormente em 2008, no contexto da última grande reforma no sistema, foram transformadas em Institutos Federais.

Embora a arte fosse parte dos currículos da Educação Profissional desde o seu início, havia pouca aproximação do ensino técnico com as disciplinas propedêuticas (LE MOS JUNIOR, 2012; MEDEIROS, 2011; MEDEIROS NETA, SILVA, 2017). Isso se deu porque essas escolas tinham a finalidade de atender a demanda crescente por trabalhadoras e trabalhadores livres e capazes de atuar no processo de industrialização do país, conciliando a orientação social e a formação de jovens para o trabalho, vislumbrando o desenvolvimento econômico do Brasil.

Esse processo, por sua vez, estava ligado a um enunciado histórico de governo da população pobre a partir do adiestramento para os ofícios, instituído na Europa do século XVI, quando se definiam os modelos escolares da sociedade ocidental, pois “[...] o adiestramento para os ofícios, a moralização e a fabricação de súditos virtuosos são os pilares sobre os quais se assenta a política de recolhimento dos pobres.” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 78).

Um dos mecanismos de poder que historicamente sustentou essa engrenagem é a dualidade entre formação geral para a elite e formação técnica para a classe trabalhadora, que marcou o caminho da educação profissional no Brasil. Nesse contexto, forjou-se o enunciado da relação entre trabalho técnico e pobreza e a desvalorização das profissões ligadas ao trabalho manual,

Formação e aprendizagem, graças a estas instituições, e mais tarde à escola, distanciar-se-ão cada vez mais contribuindo para estabelecer a ruptura que persiste na atualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual [...]. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 84)

Considerando as várias reformas ocorridas nos de mais de 112 anos de história a EPT, a transformação mais recente foi a trazida pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais, além de transformar Cefets em IFs, como uma tentativa de “[...] superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (CIAVATTA, 2008, p. 82).

Sendo o Ensino Médio uma etapa da educação permeada por complexidades, pois nela jovens são desafiadas e desafiados a buscar tanto a formação para o trabalho<sup>5</sup>, como também a continuidade dos estudos para alcançar a educação de nível superior, historicamente “[...] as disputas se travam no embate entre a formação integral e a formação para as demandas do mercado, o que resulta em políticas que acabaram por atribuir a dualidade como característica do ensino médio no Brasil.” (MILLIORIN; SILVA, 2020, p. 666).

Atentando para o fato de que o caráter instrumental da educação profissional tinha sido intensificado com reformas educacionais do final do século XX, que estabeleceram a separação entre Ensino Médio e educação profissional<sup>6</sup>, o projeto desenhado para os IFs visa estabelecer uma indissociabilidade entre formação humana e formação para o trabalho.

Em uma sociedade em que o direito à educação ainda é um grande desafio em várias regiões e, nos últimos anos, permeado por avanços legais insuficientes para garantir o pleno acesso à educação, à permanência e à aprendizagem, em um ambiente democrático, os IFs fazem do Ensino Médio

---

<sup>5</sup> A primeira vez que o trabalho foi relacionado à educação e entendido de forma mais ampla, como parte constitutiva das subjetividades, foi na Constituição de 1998, onde pode se ler no Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

<sup>6</sup> Refiro-me ao Decreto Nº 2208/1997, que definiu que a Educação Profissional de Nível Técnico teria organização curricular independente do Ensino Médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou subsequente, mas não mais integrada. Em 2004, a integração da educação profissional ao Ensino Médio foi resgatada pelo Decreto Nº 5124.

Integrado sua aposta para superar a histórica hierarquia entre saberes teóricos e técnicos. A verticalização do ensino nos Institutos e a territorialidade expandida também foram aspectos que passaram a ser considerados na educação profissional, buscando a descentralização do acesso ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Em virtude dessa valorização do ensino integrado a partir da *ifetização*, a maioria dos IFs passam a contar com, pelo menos, um docente de arte em alguma das linguagens artísticas, a saber: Artes Visuais, Dança, Música ou teatro, pois o Ensino Médio Integrado propõe a articulação da educação básica com a educação profissional, contando com a arte entre as disciplinas de formação geral.

Em mapeamento<sup>7</sup> realizado durante a investigação, identifica-se entre os 590 câmpus de IFs espalhados pelo país, a atuação de 807 docentes com formação específica em arte. Entre os 522 câmpus que possuem ensino integrado, 467 (89%) têm docente de arte com formação nas áreas de Dança, Música, Teatro ou Artes Visuais. Os números de docentes por câmpus se distribuem da seguinte forma: 326 câmpus (70%) têm um docente de arte; 101 câmpus (21%) têm 2 docentes de arte e 42 câmpus (9%) têm 3 ou mais docentes. Quanto à presença das diferentes linguagens artísticas, é necessário

---

<sup>7</sup> O mapeamento está publicado, em versão completa em <https://mapeamentoarteif.netlify.app/> e possui diferentes filtros que possibilitam a navegação e a exploração dos dados por região do país, estado ou IF. A apresentação se dá sob a forma de mapa clicável e gráficos, que se modificam conforme pessoas usuárias definem o filtro a partir do qual desejam observar os números, ofertando-se a possibilidade de seleção por município de localização de cada câmpus, onde são mostrados dados detalhados de cada um. Além disso, é possível verificar os números por linguagem específica e acessar a planilha completa de número de docentes de arte e câmpus com cursos da área da arte e do eixo Produção Cultural e Design. Esse site foi desenvolvido com aporte financeiro pessoal, objetivando ser um repositório público dos dados, que poderá ser atualizado constantemente, conforme mobilidade de docentes na Rede Federal. Em virtude do dispêndio financeiro necessário para desenvolver a plataforma, para a qual foi criado um código específico de programação, ainda não foi possível ter outras opções de conexão entre os dados. O design não é responsivo para uso em smartphones ou outros dispositivos, sendo melhor visualizada em telas com tamanho de 1280x720 pixels e a visualização pode ser ajustada por cada usuária ou usuário, utilizando os comandos Ctrl+ ou Ctrl-. Para a realização do mapeamento do número de docentes, as estratégias para localização dos dados foram diversas, entre elas: pesquisa nos sites institucionais de cada câmpus; planilha colaborativa criada no grupo de WhatsApp de Professoras e Professores de Arte dos IFs; contato por e-mail com os câmpus para confirmação de informações; colaboração de colegas de diferentes regiões do país, que disponibilizaram dados de suas instituições. Devido à mobilidade docente na Rede Federal, os números são constantemente cambiantes, como um retrato desfocado, inexato e impreciso da realidade.

destacar o predomínio marcante de professores de Artes Visuais e Música, que estão em maior número nos IFs, sendo 40% dos docentes atuantes formados em Artes Visuais, 40% em Música, 13% com formação em Teatro e 7 % com formação em Dança. Quanto à formação, a última amostragem realizada indica que o percentual de professores de arte graduados ou com especialização é de 30%, os professores com mestrado somam 45% e com doutorado 25% dos profissionais em atuação.

O número de cursos específicos da área da arte também é um fator que merece destaque: nas cinco regiões do Brasil, há 22 cursos da área da arte, nas modalidades Técnico Integrado, Técnico Subsequente ou Licenciatura. O maior número desses cursos está na Região Nordeste, já a Região Centro-Oeste se destaca como a região com maior oferta de licenciaturas na área da arte entre os IFs sendo elas: Artes Visuais no IF Goiás Câmpus Cidade de Goiás, Licenciatura em Música no IF Goiás Câmpus Goiânia; Licenciatura em Dança no IF Goiás Câmpus Aparecida de Goiânia e IF Brasília Câmpus Brasília.

### **3 REFORMAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO EM ATAQUE**

O contexto de impedimento da presidenta Dilma Rousseff e o início do governo Temer, trouxe mudanças radicais para a área da educação, em especial pela promulgação da Reforma do Ensino Médio, que tornou obrigatórias em todos os anos do ensino médio apenas as disciplinas de Português e Matemática e propõe a ideia de flexibilização curricular, a partir de itinerários formativos. O Ensino Médio ficou dividido entre parte direcionada à Base Nacional Comum Curricular e itinerários formativos, que são: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional, sendo que os alunos podem optar entre os itinerários, de acordo com a sua preferência.

O ensino de arte sofre um ataque nessa reforma, pois a área foi inserida no itinerário Linguagens e suas Tecnologias, sem especificidade, tornando ainda mais difícil o acesso pleno a esses conhecimentos a todos os setores populares. Com a aprovação da Reforma, o texto do Capítulo II, Artigo 26, § 2º da LDB 9394/96, foi substituído pela seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. A supressão da expressão *nos diversos níveis*, entre um texto e outro, dá a entender que o ensino de arte não mais será obrigatório em todas as etapas da educação básica, podendo limitar-se a qualquer delas, de forma indiferente.

O conceito de flexibilidade como prerrogativa da Reforma do Ensino Médio é um problema pois carrega em si um discurso sedutor. Ligada à ideia de liberdade e controle da vida, publiciza-se a autonomia de estudantes de decidir sobre o próprio futuro, porém camufla-se na dinâmica da meritocracia, a autorresponsabilização das pessoas pelos seus desempenhos. Apesar da justificativa de se ter alunas e alunos como centro das decisões sobre os seus estudos, a Reforma desconsiderou que grande maioria das escolas não possui condições físicas, estruturais ou de recursos humanos para ofertar cada uma das opções a estudantes em formação. Considerando essas contingências práticas que circunstanciam o cotidiano escolar, como enaltecer a possibilidade de escolha, se essa deverá se dar entre opções restritas?

No caso do Ensino Médio Integrado que acontece nos IFs, a capacidade de articulação entre conhecimentos para o exercício da cidadania e saberes necessários para o mundo do trabalho tornar-se-á impossível, pois a adequação à REM implica em redução dos conhecimentos acessíveis para estudo, resultando em uma superficialidade na formação,

Sem a obrigatoriedade e sem as condições para ofertar todos os itinerários formativos, restará às escolas fazer opções conforme sua disponibilidade humana e material, o que poderá resultar, no mínimo, em duas consequências danosas: a primeira, contrariando o lema de atender ao projeto de vida dos alunos, será a redução das possibilidades de escolha, podendo, inclusive, substituir a abrangência atual do currículo por uma especialidade que jamais seria a sua opção; e a segunda, a alocação de professores em áreas diversas à sua formação para suprir a demanda do (s) itinerário (s) ofertado (s) pela escola. (OLIVEIRA; COSTA, 2017, p.10)

Além disso, há outras críticas à reforma: ela foi apresentada e feita primeiramente, via medida provisória, desconsiderando o debate com a sociedade, com as famílias, com estudantes e docentes, tendo sido aprovada no plenário da Câmara Federal posteriormente. Ela também tenta aumentar as horas em sala de aula sem melhorar a qualidade da educação de forma geral.

De acordo com Silva (2018), o que foi tratado como flexibilização curricular “[...] se constitui, a verdade, na negação do direito a uma formação básica completa e comum a todos, como previa a LDB 9.394/96 em sua origem, ao compreender o ensino médio como educação básica. (SILVA, 2018, p. 43)”. Considerando que nos jogos de poder há “Um conjunto de ações sobre ações possíveis: [...] o poder incita, ele induz, ele desvia, ele facilita ou torna mais difícil, ele amplia ou ele limita, ele torna mais ou menos provável.” (FOUCAULT, 2014, p. 133), surgiram protestos em todo o país e inúmeras foram as notas de repúdio e manifestações de diversas entidades<sup>8</sup> contrárias ao conteúdo e à forma apressada como as mudanças no ensino médio foram efetivadas.

Entendo que a Reforma trata da mobilização de mecanismos de poder, forjados na burocracia dos gabinetes governamentais, que se inscrevem no campo de lutas e resistências mobilizadas pela área da educação. Apelando para a subordinação do Ensino Médio aos objetivos imediatos e restritos do mercado de trabalho, a REM busca a formação de estudantes que aceitem fazer uma simbiose entre os objetivos empresariais e suas ambições pessoais, para serem valorizados social e institucionalmente. Utilizando-se da justificativa de corrigir o número considerado excessivo de disciplinas do ensino médio,

---

<sup>8</sup> Inúmeros eventos e seminários nacionais ou regionais a respeito da Reforma do Ensino Médio e sobre demais ofensivas contra a qualidade da educação no Brasil aconteceram a partir de 2016. Além disso, diversas entidades redigiram e publicaram manifestos, cartas e notas relacionadas a essas reiteradas práticas governamentais, buscando resistir às imposições realizadas pelo governo federal, entre elas: Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CONIF); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O site da Anped possui um link com uma coleção de notas de diferentes entidades sobre a Reforma do Ensino Médio. A lista se encontra disponível em <http://www.anped.org.br/news/notas-de-entidades-sobre-medida-provisoria-mp-do-ensino-medio>. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

[...] a reforma vai ao encontro do privado em detrimento do público, do empresariamento da educação básica, da oferta privada de parte do ensino médio público, do (falacioso) discurso da necessidade de adequação às necessidades do setor produtivo empresarial. (SILVA, 2018, p. 49)

Na mesma esteira, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2018) também é uma forte ameaça ao ensino das artes, de forma geral, e especialmente no âmbito da EPT. Escrita em tom prescritivo, a BNCC é estruturada de acordo com a lógica das competências e habilidades, o que por si só indica uma perspectiva economicista de ensino e limitadora da aprendizagem. Quanto às práticas artísticas no Ensino Médio, a BNCC as apresenta de forma simplista e descontextualizada e recupera um entendimento de aprendizagem em arte por meio da ludicidade, instrumentalização e da intuição, um paradigma há muito já superado.

Ainda que o termo educação integral seja citado em vários momentos no documento, trata-se de uma menção vazia de significados, pois não é possível pensarmos em educação integral a partir de conhecimentos compartimentados, fragmentados e reduzidos, que possibilitam que indivíduos completem essa etapa da educação sem acesso a uma série de conhecimentos básicos.

O lugar da arte no Ensino Médio foi completamente desfigurado na BNCC. A referência ao ensino de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais é tratada como estudos e práticas, e aceita-se a integração à outras áreas de conhecimento, sem garantia de que a arte seja lecionada por docentes com formação específica na área.

Soma-se a isso, ainda, a inclusão arbitrária do Audiovisual e das Artes Circenses entre as linguagens artísticas a que faz referência. Enfatizo que minha crítica não se dirige ao reconhecimento destas linguagens como constituintes do campo da arte, mas sim ao modo como elas aparecem na BNCC, uma vez que não houve discussão com profissionais, nem foram explicitadas as condições para tal inclusão, principalmente num cenário que sequer consolidou a presença das quatro linguagens já consagradas.

Embora possamos ler em diversos trechos do documento a referência à presença das quatro linguagens artísticas na escola, a estrutura baseada em competências e habilidades induz à naturalização da lógica da adequação ao

mercado de trabalho e de adaptação de sujeitas e sujeitos, em sacrifício da diferença e da autonomia. A BNCC trata a aprendizagem como algo que se limita a dar respostas imediatas e soluções prontas para os problemas do dia a dia; impedindo que se tome o conhecimento como objeto de experiência, o que reduz o sentido do que é currículo e limita o papel da escola como espaço de invenção. Isso nos leva a pensar também

[...] sobre os riscos que o ensino das artes pode sofrer, caso haja uma prevalência das concepções alicerçadas e estruturadas em conceito de ordem eminentemente formalistas e de cunho estilístico ocidentalizante frente ao manancial de dados advindos das mais diversas matrizes culturais. (HENRIQUE, GUIMARÃES, 2018, p. 34)

No conjunto das análises possíveis sobre esse documento não se pode deixar de citar uma série de localizáveis alusões ao termo arte e às linguagens da Dança, Música, Artes Visuais e Teatro, tornando claro que a BNCC não se exime de trazer a arte como parte constituinte do Ensino Médio. Ela está incluída na formação geral básica, na área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, sendo esse último o único componente curricular dessa área obrigatório em todos os anos do Ensino Médio.

A referência à arte aparece, de fato, desde o início do documento, quando são mencionadas as competências gerais da Educação Básica. A competência 3 é assim descrita: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9). Persiste durante todo o texto a ênfase na valorização e fruição de práticas culturais e o uso da expressão *participação*, porém em nenhum momento o texto se aprofunda para esclarecer qual o sentido esperado por essa participação, o que interpreto como uma inserção rasa e descontextualizada. Configura-se, portanto, uma redação dúbia, um amontoado de palavras sem conceitos explícitos relacionados à aprendizagem em arte na última etapa da Educação Básica.

Ao citar a progressão das atividades do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, a BNCC reforça o discurso calcado na criatividade e no uso das mídias ao estabelecer que

“[...] o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 471)

Em meu entendimento, esse é um extrato de texto que pode ser tomado como exemplo de como a BNCC coloca a arte sob a égide do fetiche das soluções criativas no Ensino Médio. Como se o uso criativo das mídias, permeado pela menção vazia e acrítica aos usos das linguagens, despertado pela arte pudesse tornar estudantes em formação aptos a resolver qualquer situação, sem cobrar do Estado ou de qualquer instituição que seja responsável por melhorar as condições de vida da população.

Os riscos para a manutenção da educação integrada e, conseqüentemente, à presença da arte nos IFs ficam ainda mais evidentes se considerarmos que, em consonância com esse conjunto de marcos legais ligados à esfera neoliberal, foi homologada, em 05 janeiro de 2021, a Resolução CNE/CP N°1 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, em que se excluem todas as menções à formação integrada como prioridade para a Educação Profissional, um claro sinal de que as políticas públicas têm objetivo de mitigar a existência dessa modalidade de ensino na Rede Federal.

Além disso, as Diretrizes Curriculares de 2021 também explicitam, no Artigo 16, inciso IV, § 2º, que os cursos técnicos integrados devem observar a BNCC, o que se interpõe como resposta às diferentes formas de resistência que vinham sendo adotadas pelos Institutos Federais, para não sucumbir à necessidade de adequação a esse documento, pautando-se pela qualidade da educação integrada e na autonomia didático-pedagógica dos IFs.

As novas Diretrizes apagam por completo a formação integral dos cidadãos como objetivo da EPT e foca o texto na inserção laboral. Ao falar em competências profissionais, utiliza linguagem mercadológica, com ênfase em elementos como empreendedorismo, inovação e saberes instrumentais, que densificam a intenção de qualificar estudantes para atender às necessidades do setor produtivo e para a ocupação, afastando-se da concepção de integralidade da formação. Outro ponto que merece destaque é o fato de que a Lei dos IFs não é citada como balizadora para a organização e funcionamento da Educação Profissional.

No artigo 6º não há mais a referência à educação integrada e sim à articulação da EPT com as modalidades da Educação Básica, reforçando-se a ideia da oferta de cursos que poderão não ser integrados ao Ensino Médio, mas apenas articulados, como a forma subsequente ou concomitante. Desaparece também o caráter social das Diretrizes, que passa a operar com adjetivos que denotam descompromisso com a formação integral dos estudantes. As dubiedades que permeiam tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a BNCC estão presentes também nessa Resolução, como por exemplo, no uso de expressões como inovação incremental e operativa (BRASIL, 2021, p. 2), termos vazios e sem sentido, que parecem querer adjetivar apenas para dar maior valorização ao texto, porém não apresentam detalhamento e conceitualização. Também se configura como risco à educação integrada, e por conseguinte, à presença da arte nos IFs o destaque dado pelas Diretrizes de 2021 à possibilidade de criação de cursos curtos, com terminalidades intermediárias e à segmentação da formação.

E como as redes de relações de poder estão sempre em um campo de interações, “[...] trata-se de pensar numa relação indissociável com formas de saber, e trata-se de pensar sempre de tal maneira que se o veja associado a um domínio de possibilidade e por consequência de reversibilidade, de inversão possível.” (FOUCAULT, 1978, p. 18) esse documento pode ser interpretado como uma reação às alternativas de resistência que vinham sendo encontradas pela Rede Federal para não aderir à Reforma do Ensino Médio e à

BNCC. No Capítulo VI, artigo 16, quando trata da estrutura e organização da EPT de Nível Médio, as Diretrizes dizem que

§ 2º Os cursos desenvolvidos nas formas dos incisos I e III deste artigo, além dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, devem observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como normas complementares dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2021, p.06)

Essa necessidade ou imposição de adequação à BNCC é reforçada no Artigo 26, que determina que a carga horária mínima dos cursos técnicos deve observar o que é estabelecido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, de acordo com a singularidade de cada habilitação profissional técnica e limita em 1800 horas o tempo máximo para as disciplinas de formação geral, conforme podemos ler a seguir:

§ 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB. (BRASIL, 2021, p. 10)

A posição da área da arte na educação integrada pode ser enfraquecida por essa diminuição de tempo para as disciplinas de formação geral, reguladas pela BNCC, pois esse é o espaço curricular onde o ensino de arte ainda está garantido na EPT, mesmo que de forma superficial. É interessante perceber que esses documentos circulam pelas escolas exatamente

“[...] em um momento em que muitos professores se sentem sobrecarregados tanto pelas transformações que a BNCC promete quanto pelos ataques constantes aos profissionais amplificadas pelo apoio, entre outros, do próprio presidente da República. (MACEDO, 2019, p. 43).

Isso causa um impacto significativo entre gestões e docentes da Rede Federal, indicando um jogo de forças que se distribuem e se redistribuem constantemente<sup>9</sup>.

Esse evidente desprezo pela área de formação geral, e por conseguinte, pela área de arte no ensino profissionalizante é mais um sintoma de como o neoliberalismo se entranha nos processos educacionais. Ao diminuir o espaço para a formação que não é exclusivamente profissional, a escola pode tornar-se cada vez mais o espaço onde são administradas as formas de pensar dos indivíduos, a fim de que se perpetue uma sociedade acrítica, onde a resolução de problemas mercadológicos é definida como fundamental.

#### **4 DAS RESISTÊNCIAS POSSÍVEIS**

Todos esses fatores tornam urgente a necessidade de se construir estratégias de resistência, para manter vivas a educação integrada, assim como a presença do ensino de arte nos Institutos Federais. Ao mesmo tempo em que os ataques à área da educação se tornam contundentes e assertivos, “[...] as relações de poder abrem um espaço no seio do qual as lutas se desenvolvem. (FOUCAULT, 2012, p. 277)”, para tanto, a investigação indica que o número de docentes de arte, cursos e demais dados relativos à presença da área da arte nessa rede permite que enxerguemos os Institutos Federais como uma rede que está na vanguarda do ensino de arte no país e, por isso, pode se tornar polo de resistência à BNCC e às demais reformas.

Isso, contudo, não se dará ao acaso. Será necessária uma ampla organização coletiva de todas as áreas em defesa da educação integrada. Formação e informação são fundamentais para a resistência necessária, além do diálogo com as gestões e as comunidades escolares, para que se possa

---

<sup>9</sup> “Atualmente, o movimento tem sido puxado pelos atores mais atuantes durante a fase de elaboração. Do ponto de vista do poder público e das burocracias de estado, o protagonismo tem sido das secretarias de educação e de seus coletivos – Consed e Undime.” (MACEDO, 2019, p. 44).

compreender o alcance dessas políticas e buscar nelas algumas brechas que tornem possível aprofundar a ideia de formação democrática que defendemos.

Ao longo de toda a investigação, percebi que há nos IFs estratégias que desencadeiam oscilações que fazem a arte se sustentar-se na tensão entre as forças do poder, ainda que o tempo todo aconteçam movimentos paradoxais que tentam colocar em questionamento as políticas educacionais voltadas para a formação humana. Isso nos permite compreender por que Foucault dá ao conceito de resistência tanta força quanto dá ao de poder, quando diz que é preciso que a resistência seja “Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de baixo e se distribua estrategicamente.” (FOUCAULT, 2011, p. 241).

#### **4.1 Resistência Institucional**

Uma estratégia de resistência que tem sido sustentada por docentes de arte da EPT é aquela que diz respeito à ocupação de espaços de poder nos IFs onde as decisões são gestadas e definidas. Dados produzidos na pesquisa dão conta da importância da participação de docentes de arte em momentos de elaboração de documentos como: planos de desenvolvimento institucional, projetos políticos pedagógicos, regimentos, minutas, códigos, resoluções, organizações didáticas, planos pedagógicos institucionais, regulamentos, instruções normativas, orientações, guias ou relatórios; assim como a inserção de professoras e professores de arte em núcleos, comissões ou quaisquer outras ocasiões definidoras de políticas institucionais que possam trazer impactos para a área da arte nos câmpus, nos IFs ou na Rede Federal de EPT.

Ocupar esses espaços tem sido uma forma de se cartografar alternativas para a diminuição da desigualdade de oferta entre os componentes curriculares e para reestruturar a assimetria própria das relações de poder que se estabelecem via currículo, ou ainda no acesso a vagas de concursos ou na distribuição de recursos financeiros e de estrutura<sup>10</sup>. Busca-se, com a

---

<sup>10</sup> Cabe ressaltar que, nos últimos anos, com a aprovação da PEC do Teto de Gastos, o investimento em estrutura e vagas nos Institutos Federais tem sido ínfimo, situação exponencialmente complexificada pela pandemia de Covid-19, o que acarreta maiores

resistência institucional, contrapor-se à desproporção de condições e espaço entre a área da arte e as demais áreas de conhecimento, a partir da ocupação desses territórios de luta, que tem por objetivo assegurar a arte como resistência, buscando garantir sua presença no currículo da EPT, para a partir daí, disputar outros espaços, recursos, etc.

## **4.2 Resistência pela educação integrada**

Em estreita relação com a resistência institucional, se encontra a resistência pelas conexões com a educação integrada, que indica que a arte tem sido reconhecida nos IFs como espaço onde estudantes podem expressar sua visão de mundo e seus modos de ser. Conforme vimos, as leis e normativas vigentes a partir de 1996 garantem a obrigatoriedade do ensino de arte na Educação Básica, o que foi reforçado pela inclusão da cultura como princípio norteador da educação profissional pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em 2012, objetivando a “[...] superação da dualidade entre formação básica e formação profissional, por meio do currículo centrado na concepção de integração, e tendo como eixos norteadores trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 1074).

Mesmo que essas Diretrizes já tenham sido substituídas, compreendo que o reconhecimento da visível necessidade de formação humana na EPT, fez avançar alguns movimentos curriculares, que ao longo dos anos permitiram uma estreita relação entre a área da arte e esse sistema de ensino no Brasil, de forma que se coloquem, em quase equilíbrio de condições, o humanismo e a formação tecnológica. Essa organização curricular “[...] pressupõe, ainda, a ausência de hierarquias entre saberes, áreas e disciplinas” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 9). Desta forma, entendo que as iniciativas para manter-se uma

---

dificuldades para a área da arte acessar os escassos recursos disponíveis para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tanto para estrutura quanto para contratação de docentes.

formação integrada de qualidade, são passíveis de desdobramentos para multiplicar-se o espaço da arte nos IFs.

Assim sendo, a estratégia de resistência pelas relações com a educação integrada tem como foco a indissociabilidade entre o ensino de arte e essa modalidade de formação, que nos permite reafirmar constantemente que [...] essa perspectiva formativa existe como possibilidade teórica e ético-política no ensino médio que garanta uma base unitária para todos, [...]. (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 1072). Ou seja, mesmo que a arte não seja a única área do currículo que possibilita a aproximação com as questões humanas<sup>11</sup>, é nessa disciplina que algumas discussões parecem estar garantidas, pois a arte engendra a crítica, a imaginação, uma superfície para construir e reconstruir imaginários de outros mundos possíveis.

### **4.3 Resistência pela organização política docente**

A partir de seu caráter múltiplo ou de desdobramento, as macro resistências podem ocorrer por meio de diferentes pontos e não devem ser entendidas unicamente como um grande lugar de recusa ao poder. Um desses pontos de dispersão é a realização dos Encontros de Professores de Arte dos Institutos Federais (ENPAIF) e a recente criação da Associação Nacional de Professores de Arte dos IFs (ANPAIF), registrada em cartório julho de 2020, depois de uma intensa mobilização de um grupo de docentes por cerca de dois anos.

Esse registro deu-se já no período pandêmico, quando em virtude da impossibilidade de realização de um novo encontro presencial, a entidade já estava organizando fóruns virtuais, mesas de debate e inserções no seu canal no YouTube e outras redes sociais, para suprir a necessidade de ampliar e

---

<sup>11</sup> Outras disciplinas, como Filosofia, Sociologia, História e Literatura, também possibilitam a aproximação com a formação humana nos IFs e podem dar espaço para o pensamento sobre si. Porém, entendo que a arte implica em afetos que se relacionam com o objeto artístico e vão além dele, engendrando espaços para a exploração da força de viver, a partir da criação artística.

densificar o contato entre docentes, que vinha sendo recorrentemente demandada.

Assumindo-se como uma entidade colaborativa, para que forças sejam unidas na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sensível, deste então, a ANPAIF vem atuando de maneira sistemática na promoção de ações de formação docente e para manter e multiplicar a presença da área da arte nos IFs e nas demais instituições de carreira EBTT, docentes que também representa<sup>12</sup>.

#### **4.4 Resistência como ocupação**

Durante visitas a alguns câmpus de IFs do Brasil, uma das formas de resistência que identifiquei nessa direção foi a realização de proposições artísticas públicas, que saem da sala de aula, ocupando todo o espaço dos câmpus ou ainda, saem dos câmpus e passam a ocupar as comunidades do entorno, bairros, cidades e/ou regiões onde se localizam os Institutos Federais. Essas práticas podem ainda incluir atividades que proporcionem às comunidades do entorno adentrar as instituições para se relacionar com práticas artísticas e culturais que ali estão se desencadeando.

Essas atividades dizem respeito, em grande parte, a ações de extensão, o que faz com que a área da arte adquira uma certa relevância para o entorno dos Institutos Federais. Outra possibilidade é a realização de projetos de ensino, coordenados por docentes de arte com a participação de estudantes, que ao extrapolar as fronteiras das salas de aula, mobilizam nos Institutos Federais eventos como: oficinas artísticas, exposições, peças teatrais, apresentações musicais ou de dança ou quaisquer outras práticas artísticas que possam ser vividas de forma pública, tão intensas que, quando não acontecem, passam a ser demandadas pelo desejo das comunidades onde se inserem.

#### **4.5 Resistência e subjetivação**

---

<sup>12</sup> Parte desses materiais podem ser encontrados no site <https://www.youtube.com/c/ANPAIF>.

Com as entrevistas e visitas de campo, percebi que o ensino de arte nos IFs pode tornar possível processos que geram modos de produção de outros possíveis dentro do sistema de determinações economicistas, do qual fazemos parte. Mesmo que não exclusivamente, a arte vem possibilitando que estudantes e docentes encontrem espaços para produzir um pensamento sobre si de forma efetiva nos Institutos Federais, uma vez que o ensino de arte oferece espaço para que apareçam fendas nas subjetividades.

Pensando com Foucault, podemos dizer que sua ideia de sujeito não é a de indivíduos transcendentais, ou seja, não há forma universal e fixa de subjetividades, elas estão em movimento, relacionando-se com os processos de subjetivação que operam no regime em que vivem.

Tanto algumas práticas que presenciei, quanto relatos de professoras e professores em entrevista, indicam que o fazer artístico é o espaço onde resistências que alteram as subjetividades podem ser desenrolar, pois permitem que estudantes adquiram ferramentas sensíveis para negociar com as diferentes forças vigentes no mundo e elaborar a si mesmos, liberando a partir da arte, a potência da criação de si, que pode estar confinada pela inserção no paradigma neoliberal. (ROLNIK, 2019, p. 130)

Como exemplo disso, posso citar atividades que presenciei em um dos Institutos Federais durante a pesquisa de campo, quando tive a oportunidade de acompanhar um colega docente que ministrou oficinas de Teatro Ritual para diversas turmas. Os dados recolhidos nessa etapa demonstram que é na esfera da formação das subjetividades e onde se definem os contornos de existência, que a arte tem potencial de engendrar práticas de desestabilização das formas dominantes de subjetivação e possibilitar a resistência.

Isso foi corroborado por relatos de docentes de arte que entrevistei, que também perceberam estudantes com maior conhecimento de si mesmos e aptos para se relacionar com o mundo de forma diferente, a partir de práticas artísticas vividas no espaço escolar, indicando que a arte pode ajudar a produzir novos modos de subjetividade, para além das formas de vida assujeitadas por estratégias e relações de poder neoliberais. Alunas e alunos, se tornam mais aptos para o confronto aos processos de pasteurização e

normalização das subjetividades, que são próprias do nosso sistema regulatório. Diz Rolnik que,

É preciso resistir no campo da política de produção da subjetividade e do desejo dominante no regime em sua versão contemporânea – isto é, reagir ao regime dominante em nós mesmos -, o que não cai do céu, nem se encontra pronto em alguma terra prometida. Ao contrário, esse é um território que tem que ser incansavelmente conquistado e construído em cada existência humana que compõe uma sociedade, o que intrinsecamente inclui o seu universo relacional. (ROLNIK, 2019, p. 36)

Essa potência do ensino de arte como território de conquista, um arranjo heterogêneo entre ponto de ancoragem e errância, lugar do escape ou lugar sem lugar na EPT é o que, em meu entendimento, dá espaço para “[...] abordagens abertas e experimentais, articulação de conhecimentos, mobilidade e entusiasmo no campo, múltiplas interpretações sobre a mesma experiência - redimensionando desfechos possíveis.” (LOPONTE, COUTINHO, 2018, p. 116). Relaciono essa potência com o que propõe Foucault nos seus últimos anos de pesquisa, e que muito claramente sintetiza Gallo (2015) ao compreender o sujeito como ético, ou seja, como “Uma pessoa que seja capaz de pensar por si mesma, de decidir por si mesma, de viver por si mesma” (GALLO, 2015, p. 446). Nessas ocasiões em que presenciei o ensino de arte sendo espaço para a manifestação de subjetividades me fazem entender que a partir da arte, esse modo singular de ser e se portar de sujeitas e sujeitos se ressignificam na sua maneira de ser, de se comportar, de pensar, de sentir, de agir, de se conduzir, de estar no mundo com outrem e consigo.

## 4 CONCLUSÃO

Reforço que a presença da arte nos Institutos Federais abre caminhos para a manifestação de subjetividades que podem dar início a um trabalho de experimentação de si. Mesmo que o momento socioeconômico seja de acirramento das políticas neoliberais, que utilizam o aparato pedagógico para colocar em circulação discursos com efeitos de poder que induzem à

perpetuação do regime de verdade capitalista, a presença da arte na educação integrada emerge como uma oportunidade de se manter a articulação dos mais variados aspectos da vida, que possam ser abarcados pela educação.

Entendendo que o Ensino Médio é o momento que permite às juventudes compreender o mundo como um campo aberto para investigação e atuação, o dados apresentados tornam possível antever que, enquanto produção cultural, a arte tem condições de trazer reflexões sobre o mundo e sobre a nossa constituição ética, pois é uma forma de expressão e um campo potencial para o desenvolvimento das subjetividades. Desta forma, o ensino de arte não pode ser alijado da educação integrada, sob pena desta não se efetivar de forma completa. Assim, as pressões por uma educação reformada nos Institutos Federais devem ser respondidas com estudos cada vez mais aprofundados das leis, ao mesmo tempo em que usamos todas as forças políticas, éticas e estéticas como plataforma de resistência a sua implantação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson C.; SILVA, Claudio Nei Nascimento. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

BRASIL. Resolução n. 01 de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 de janeiro de 2021, Edição 3, Seção 1, 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 3, p. 15.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

**Revista Mundi Sociais e Humanidades**. Paranaguá, PR, v.07, n.02, p. 01-25, ago./set., 2022

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e trabalho. **O Ensino Médio Integrado à Educação profissional: conceitos e construções a partir da implantação na Rede Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008, p.77-90.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, e71886, 2020.

FOUCAULT, Michel. FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. Precisões sobre o poder. Respostas a Certas Críticas. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 270-280.

\_\_\_\_\_. O primeiro passo da colonização do Ocidente. In: **Ditos e escritos VIII: Segurança, Penalidade e Prisão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 196-205.

\_\_\_\_\_. Não ao sexo rei. In: **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2011. P. 229-242

\_\_\_\_\_. **História da Loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GALLO, Silvio. Pensar a escola *com* Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. (Org.). **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015, p. 427-449.

HENRIQUE, Alexandre; GUIMARÃES, Monteiro. FORMAR, [DES]FORMAR, [TRANS]FORMAR:....repensando a arte na escola como campo pedagógico de emancipação e resistência. In: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo. **Arte e ensino: propostas de resistência**. Lisboa: Editora de Belas Artes da Ullisboa, 2018.

LEMONS JÚNIOR, W. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 279–295, 2012.

LOPONTE, Luciana; COUTINHO, Andréa Senra. Estamos em perigo? Arte, educação e resistências no Brasil. In: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo. **Arte e ensino: propostas de resistência**. Lisboa: Editora de Belas Artes da Ullisboa, 2018.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

**Revista Mundi Sociais e Humanidades**. Paranaguá, PR, v.07, n.02, p. 01-25, ago./set., 2022

MEDEIROS NETA, O.; SILVA, N. M. A professora Lourdes Guilherme e o canto orfeônico na escola industrial de Natal (1945-1968). **Educação & Formação**, v. 2, n. 3, p. 153-164, 1 set. 2017.

MILLIORIN, Simone Aparecida; SILVA, Monica Ribeiro da. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 654-669, set./dez. 2020.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, 11, n. 20, p. 109-129, jan/jun 2017.

MOURA, Dante H; FILHO, Domingos L. L; SILVA, Mônica R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out-dez. 2015.

OLIVEIRA, Márcia Soares de; COSTA, Maria Adélia da. A educação profissional e a Lei Nº 13.415/2017 – uma ponte para o passado. In: **Anais do IV Colóquio Nacional, I Colóquio Internacional: a produção do conhecimento em educação profissional: a reforma do ensino médio e suas implicações para a educação profissional**. Natal: IFRN, 2017.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

SILVA, Monica R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, José C; REIS, Jonas T. **Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2018. p. 41-54.

SIMÕES, C. A., SILVA, M. R. Formação de professores do ensino médio, etapa I – **Caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. SEB/MEC. Curitiba, 2013.

Enviado em: 11/04/2022

Aceito em: 09/06/22

Editor-Chefe Prof. Dr. Antonio Marcio Haliski

Editor-Adjunto Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gislaine Garcia de Faria

Editor-Adjunto Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Buher Machado