

A presença do ensino de arte nos Institutos Federais: mapeando vestígios e construindo horizontes

The presence of art teaching in Federal Institutes: mapping traces and building horizons

Recebido: 18/01/2023 | Revisado:
12/05/2023 | Aceito: 15/05/2023 |
Publicado: 02/02/2024

Carla Giane Fonseca do Amaral
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4197-5982>
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus
Sapucaia do Sul
E-mail: carlagiamaral@gmail.com

Thulho Cezar Santos de Siqueira
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4597-3784>
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Rio Grande do Norte – Campus
Natal Zona Norte
E-mail: thulho.santos@ifrn.edu.br

Luciana Gruppelli Loponte
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0552-0529>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
E-mail: Luciana.arte@gmail.com

Como citar: AMARAL, C. G. F.; SIQUEIRA, T. C. S. S.; LOPONTE, L. G.; A presença do ensino de arte nos Institutos Federais: mapeando vestígios e construindo horizontes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-20, e14686, Fev. 2024.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Neste artigo buscamos explicitar a presença do ensino de arte no contexto da EPT através da apresentação de dados sobre sua presença nessa Rede. Também problematizamos a integração entre trabalho, tecnologia e cultura, especialmente a partir da criação dos IFs, que devem ter essas dimensões como princípios de sua organização curricular. Apresentamos uma breve análise de dados sobre a presença de cursos e docentes da área da arte nos Institutos Federais e discorreremos sobre a legislação em vigência, que implica em desafios para a área da arte na educação. Defendemos que os Institutos Federais ainda precisam avançar na oferta das distintas linguagens artísticas, para cumprir o que determinam suas próprias diretrizes, no que tange à formação integral do ser humano.

Palavras-chave: Educação Profissional; Instituto Federal; arte; legislação.

Abstract

In this paper we search to explain the presence of art teaching in the context of EPT through the presentation data about its presence in this Network. We also problematizing the integration between work, technology and culture, especially since the creation of IFs, which must have these dimensions as principles of its curricular organization. We present a brief analysis of data on the presence of courses and teachers of art in Federal Institutes and discuss the current legislation, which implies challenges for the area of art in education. We sustain that the Federal Institutes still needs to advance in offer of different artistic languages, to comply with what its own guidelines determine, with regard to the integral formation of human being.

Keywords: Professional Education; Federal Institute; art; legislation.

1 INTRODUÇÃO

Trajetórias, percursos, rastros, trânsito são palavras que podem ser relacionadas às séries *Cupinário* e *Traças, pontos e linhas*, criadas pela artista Fábيا Schnoor, a partir de 2012. Nesses trabalhos, a artista nos faz pensar sobre memória, história, tempo e sobre as diferentes intersecções que podemos fazer entre esses vetores. Na série *Traças, pontos e linhas*, ela usa um livro antigo já todo comido por traças e se propõe a aproveitar os furos deixados pelos insetos no papel, para construir desenhos e outras relações. Ao se alimentarem do papel, as traças deixam nele uma espécie de ocupação, que são vistas pela artista como possibilidades de criação.

Na série *Cupinário*, em uma caixa de madeira infestada de cupins, Fábيا coloca papéis de diversos tipos para serem comidos por eles. Os cupins criam colônias e galerias nos mesmos, deixando buracos que determinam os pontos de partida para os trabalhos que serão feitos. Do *Cupinário* surgem variados desdobramentos em obras nos anos seguintes, com lógica semelhante a da série *Traças*: usar os vestígios deixados nos suportes para compor um diagrama do imprevisível.

Acreditamos que esses trabalhos de Schnoor são uma plataforma interessante para pensarmos a presença da arte nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que oferecem Educação Profissional e Tecnológica em diferentes modalidades de ensino. Mesmo que na atualidade exista uma visão progressista de educação que considera a arte como parte do processo educacional (CAMNITZER, 2015), em períodos de crise econômica, a disciplina é constantemente colocada em questionamento. Quando se trata de EPT¹, as tensões pelas quais esta disciplina precisa transitar são um pouco mais incômodas do que em outros sistemas de Ensino, tendo em vista a contradições entre formação para o pensamento e formação para o trabalho existentes no âmbito da Educação Profissional.

Isso se dá pela ideia equivocada de que o ensino de profissões ou de técnicas para atuação no mundo do trabalho nada tem a ver com o desenvolvimento emocional ou de aspectos sensíveis e subjetivos. Há uma ideia recorrente de que a arte teve sua inserção na EPT apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que trouxe a obrigatoriedade da disciplina para toda a Educação Básica, e que, por isso, nos Institutos Federais a arte pode ocupar uma posição acessória ou ser apenas uma disciplina auxiliar da aprendizagem técnica.

Se observarmos, porém, a forma como o ensino de arte perpassa a Educação Profissional, entendemos que ele se comporta de forma semelhante ao que fazem os cupins ou traças nos trabalhos da artista Fábيا Schnoor. A arte cria suas trajetórias dentro do improvável, sulca desvios, transita e abre espaços, definindo sua presença como traçado, acentuando uma série de efeitos mobilizados por sua presença e intervenção nessa rede de ensino.

Esses percursos serão apresentados nesse texto, a partir da recuperação de dados históricos sobre a presença da arte na Rede Federal de Educação Profissional,

¹ A sigla EPT será utilizada neste texto como abreviatura da expressão Educação Profissional e Tecnológica.

Científica e Tecnológica², relacionados à própria história dessa rede. Também faremos uma breve análise de dados sobre a presença de docentes e cursos da área da arte nos Institutos Federais e discorreremos sobre alguns marcos legais e documentos, que implicam em desafios para o campo da arte na educação.

2 ARTE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RECUPERANDO VESTÍGIOS

A arte, conforme demarcamos no trecho anterior, tem com a Educação Profissional uma relação de vínculo, sendo um dos diversos fios tramados na composição da história dessa rede de ensino, presente desde o seu início.

Sabemos que a etimologia da palavra arte vem do latim *ars* e correspondente ao grego *techné*, que significa técnica, ofício ou qualquer atividade humana submetida à regras para desempenhar uma atividade ou transformar a natureza para o interesse do ser humano. O conceito de *ars* romana indica, além de transformação da natureza, também a transformação de si.

O fato de arte e técnica serem tramadas no mesmo tecido conceitual tem impacto na forma como se constituiu o desenho curricular da Educação Profissional no Brasil, desde o começo do século XX. Para entendermos essa relação, nos propomos a recuperar alguns marcos legais importantes dessa história³.

A EPT no Brasil tem início com o Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, quando as primeiras 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) foram fundadas por iniciativa do então Presidente da República Nilo Peçanha, vislumbrando o desenvolvimento industrial e econômico do país. Como nos mostra Brandão (2009, p. 3), as EAA tinham “[...] base artesanal e também assistencialista” e ofertavam o ensino profissional primário. Entre os primeiros cursos das EAA, observamos a existência de denominações como: Forja, Serralheria, Artes do Couro, Alfaiataria, Tipografia, Artes Construtivas e Decorativas, Encadernação, entre outras.

Além disso, as EAA costumavam ter nos currículos: desenho, canto, desenho ornamental e geométrico (MEDEIROS, 2011). Observamos então, que mesmo não sendo considerada ainda uma área do conhecimento *per se*, e com a limitação de sua aprendizagem à repetição e acúmulo de técnicas direcionadas para um fim utilitário, já havia a presença do ensino de arte no período das EAA. Conforme atestam Medeiros Neta, Nascimento e Rodrigues (2012, p. 98) mesmo não sendo compreendidas como “[...] uma prática artística que valorizasse as possibilidades sensíveis e mesmo expressivas dos alunos”, o ensino de arte era obrigatório, pois suas técnicas eram parte necessária para o desenvolvimento dos ofícios a que se destinava a formação então oferecida.

A transformação das EAA em Liceus Industriais ocorreu como consequência da publicação e implementação da Lei Nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Entre seus

² Quando utilizarmos a expressão Educação Profissional nesse texto, estamos nos referindo especificamente a que é oferecida pelos Institutos Federais.

³ Não vamos explorar todas as leis que, desde o começo do século XX, organizam e delimitam a história da Educação Profissional no Brasil, mas apenas nos deter àquelas que trazem questões relevantes para a área da arte nesse contexto.

objetivos estava o deslocamento da tutela das escolas de formação profissional do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para o Ministério da Educação e Saúde.

De um ponto de vista mais operacional, a mudança implicou certa expansão do alcance ofertado pelas Escolas, que naquele momento passou a ser destinada a todos os ramos e graus do ensino profissional sem, contudo, ter havido deslocamentos impactantes nas práticas essenciais, uma vez que seus cursos mantiveram-se alinhados ao provimento de formação para a expansão industrial.

Poucos anos depois, o Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, alterou a estrutura da oferta do ensino profissional no país. As escolas passaram a se chamar Escolas Industriais e esse tipo de formação consolidou-se no grau secundário, dando início às bases do que hoje chamamos de ensino integrado, pois

Inicia-se o processo de aproximação entre o ensino profissional e o ensino propedêutico por meio de medidas como o estabelecimento da equivalência entre o ensino profissional (agora de 2º Grau) e o nível secundário, o que permite aos alunos oriundos dos cursos de formação para o trabalho o prosseguimento dos estudos em nível superior. (SILVA, 2012, p. 37).

A partir daí, as práticas curriculares das Escolas Industriais passaram a ser orientadas pelo Capítulo VI do Decreto, que incluía o canto orfeônico obrigatório, com a seguinte redação: “b) educação musical, obrigatória até a idade de dezoito anos, e que será dada por meio de aulas e exercícios do canto orfeônico.” (BRASIL, 1942).

O texto do documento deixa clara a inserção de práticas artísticas no currículo do ensino profissional, já que esta figura expressamente como uma das diversas “práticas educativas” prescritas, de modo que o canto orfeônico é compreendido como parte obrigatória da formação dos discentes (LEMOS JÚNIOR, 2012; MEDEIROS NETA & SILVA, 2017). Temos aí uma evidência oficial e documental de que a arte e seu ensino não são anexos à formação profissional, mas constituem a própria trama dessa modalidade de ensino.

Em 1961, a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo considerada uma primeira versão de LDB no Brasil, e estabeleceu que: “Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial.” (BRASIL, 1961), fazendo com que o ensino industrial passasse a ser considerado Ensino Técnico de Grau Médio, que depois ganhou legislação específica para o regulamentar.

Com a promulgação da Portaria Ministerial Nº 331, de 16 em junho de 1968, as Escolas Industriais conquistaram autonomia didática e de gestão, tornando-se autarquias e passaram a ter a denominação de Escolas Técnicas Federais. A partir daí, há uma maior valorização da formação propedêutica e mais disciplinas voltadas para essa área foram incluídas no ensino técnico, ainda que isso não tenha trazido alterações muito significativas para o ensino de arte.

Já a proposição da LDB Nº 5.962/1971 traz mudanças muito importantes, pois delimita melhor o próprio campo da arte no currículo escolar ao instituir a Educação

Artística como um componente curricular específico para o ensino de arte, este presente tanto no 1º como no 2º graus, conforme lemos abaixo:

Art. 7º

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

Tal avanço na legislação só foi possível pela discussão e enfrentamento promovidos pelos profissionais do ensino de arte em todas as regiões do país, com destaque para a ação dos professores do estado de São Paulo. Influenciados pelas contribuições teóricas do movimento conhecido como Escola Nova, tais profissionais passaram a argumentar em favor da presença do ensino de arte, não apenas em cursos de formação profissional, mas como componente curricular obrigatório no ensino básico, universalizando assim o contato dos educandos com a arte. Com foco na auto-expressão, profundamente marcado pela ideia de *laissez-faire*⁴ e compreendida como prática polivalente, a Educação Artística, criada pela LDB N° 5.692/1971, atendia a esta demanda e dava início a um novo momento do ensino de arte nas escolas brasileiras. A pesquisadora Ana Mae Barbosa descreve claramente esse período:

No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo. Naquele período não tínhamos cursos de arte-educação nas universidades, apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente desenho geométrico [...]. Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973. (BARBOSA, 1989, p. 170).

As primeiras licenciaturas em Educação Artística citadas por Barbosa eram ainda do tipo licenciatura curta, com dois anos de duração e concepção de polivalência, devido à pedagogia tecnicista que predominava na década de 1970, baseada no racionalismo, produtividade e eficiência. Nas aulas de arte, prevaleciam a valorização de aspectos técnicos, com ênfase nas habilidades manuais. De forma geral, a arte nesse período tem pouca carga horária semanal e é entendida como atividade extracurricular.

Em 1996, foi colocada em movimento uma grande reforma da Educação Profissional e Tecnológica, quando algumas Escolas Técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET's. Na organização dos

⁴ Traduzida livremente como “deixar fazer”, o método *laissez-faire* foi adotado no ensino de arte em meados da década de 1970 e adiante, com o intuito de permitir a livre expressão dos estudantes em arte.

CEFET's, postulava-se a separação das partes profissional e propedêutica, buscando a modularização e a instrumentalização, dentro de uma supervalorização de aspectos mercadológicos.

O ano de 1996 é também o ano em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/1996, um grande marco para o ensino de arte no Brasil, pois no Art. 26, § 2º, a partir da luta e organização dos profissionais da área no país, ficou estabelecido que “O ensino da arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996).

Essa LDB deu uma nova dimensão para o que se compreendia como ensino de arte até então, pois a alteração da nomenclatura de Educação Artística para Arte colaborou para a superação da concepção de ensino de arte como atividade, e contribuiu para a legitimação da ideia de arte como área de conhecimento. Essa alteração teve impacto também nas escolas de Educação Profissional, pois os CEFET's que ofereciam Ensino Médio deveriam, obrigatoriamente, inserir a disciplina Arte nos currículos. De forma geral, a LDB N° 9.394/1996 foi considerada durante muito tempo o maior avanço com relação ao ensino de arte no Brasil⁵.

Todas essas leis são evidências da relação estabelecida de forma inerente entre a arte e a Educação Profissional no Brasil, desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, seja como conteúdo ou como área de conhecimento. Desta forma, desmonta-se a ideia de que arte e ensino tecnológico são áreas distantes, ou de que a arte, seja na expressão do Teatro, da Dança, da Música ou das Artes Visuais, tem na EPT somente uma função acessória, alentadora, servindo para nos trazer alívio dos momentos difíceis (LOPONTE, 2012).

Entendemos dessa forma, que os entrelaçamentos entre arte e educação profissional tem ressonâncias com o que fazem os cupins e traças nos trabalhos de Fábria Schnoor: a arte se move pelo tecido da EPT ao longo dos anos, e cria o seu percurso, ao mesmo tempo em que deixa vestígios que, mesmo não petrificados, podem ser rastreados e localizados, proporcionando uma nova forma de entender a relação entre arte e ensino profissionalizante no Brasil.

3 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: O INÍCIO DE OUTRA HISTÓRIA

Em 29 de dezembro de 2008 aconteceu a publicação da Lei N° 11.892, que instaurou as condições necessárias para a criação da Rede Federal, com a transformação dos CEFET's em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Isso alavancou o aumento da Rede, com a implantação de mais de 500 campus⁶, caracterizando a maior expansão da história do ensino técnico e tecnológico

⁵ A LDB N° 9.394/1996 sofreu algumas alterações. Em 2008, a Lei N° 11.769 acrescenta a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular arte. No ano de 2010, a Lei N° 12.287 definiu que o ensino de arte deveria se dar especialmente nas expressões regionais. Nenhuma dessas alterações, porém, mudou a essência da obrigatoriedade do ensino de arte no Brasil, o que só veio ocorrer com a Reforma do Ensino Médio, em 2017.

⁶ A grafia portuguesa *campus*, tanto para o singular, quanto para o plural está já incluída desde 2012 no Vocabulário Ortográfico Atualizado da Língua Portuguesa, e pode ser usada em substituição às formas inglesas ou latinas *câmpus* e *campi*.

no país, que hoje conta com 590 destas escolas⁷, localizadas nos mais diversos e longínquos locais do Brasil.

Desde a sua gênese, o objetivo dos IF's é "I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008)". Desta forma, prevê-se que cada Instituto Federal garanta o mínimo de 50% de suas vagas para atender esse objetivo, na forma de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que sustentavam a EPT desde 2012, esse sistema de ensino deve ter o "III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular." (BRASIL, 2012, p.02)⁸.

Tomar a integração entre trabalho, tecnologia e cultura como princípios da organização curricular, fez com que muitas pesquisas tenham sido desenvolvidas a partir de então, tentando compreender e ampliar os horizontes sobre essa concepção de EPT em desenvolvimento nos IFs, que vem sendo denominada de educação integral. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Gaudêncio Frigotto (2018) e Dante Moura (2012), entre outros, que nos fazem compreender que a educação integral, além de dar acesso aos conhecimentos científicos e técnicos:

[...] Promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potencialidades de uma sociedade, e para que o sujeito, a partir daí, possa contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos (MOURA, 2017, p. 4).

Esse tipo de formação adotada nos IFs a partir de então, tem sido chamada também de formação *omnilateral*, que significa uma educação que considera todas as perspectivas do indivíduo, de toda a sua sensibilidade, de todas as formas possíveis de relação do sujeito com o mundo. Compreende-se assim, que desde sua origem, a ideia dos IFs é superar algumas simplificações primárias que atravessam a história da Educação Profissional e colocam em campos opostos o trabalho manual e o trabalho intelectual, a razão e a emoção, as disciplinas técnicas e as propedêuticas (COLOMBO, 2020). Nessa perspectiva, considera-se que é um direito dos educandos ter uma formação que dê conta da importância ética da cultura, a partir de onde nos tornamos sujeitos éticos, ou seja, que vivem e compreendem a pluralidade.

Desta forma, os IFs são um passo a mais, no que se refere ao entendimento de EPT que se tinha até então, especialmente pela atuação visando prover o direito à formação integral e pelo resgate da importância das instituições educacionais no

⁷ Número de câmpus de IFs em atividade, excluindo câmpus em implantação e Centros de Referência. Fonte: <https://mapeamentoarteif.netlify.app/>

⁸ Apesar de novas Diretrizes terem sido publicadas no começo de 2021, a ideia de trabalho como princípio educativo e as dimensões da ciência, cultura e a tecnologia continuam citadas no texto atual.

acesso às produções culturais. Compreendendo a cultura como conjunto de valores, normas, bens e artifícios que constituem a nossa sociedade, a arte, em qualquer uma de suas linguagens, é a produção cultural que permite o desenvolvimento subjetivo, pois nos dá abertura para “[...] múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequadas às exigências do mundo contemporâneo (HERMANN, 2010, p. 43)”, e por isso tem essa função determinante na educação, destacada também nas leis que embasam a EPT no Brasil.

3.1 PRESENÇA DE DOCENTES DE ARTE E CURSOS DA ÁREA DA ARTE NA EPT NO BRASIL

Temos, com a criação dos IFs, um arcabouço de condições que faz com que a maioria dessas instituições passem a apresentar a estrutura que tem hoje e isso traz efeitos importantes para a presença da arte na Rede Federal. Novamente, retomamos a metáfora dos cupins e traças, presentes nos trabalhos da artista Fábria Schnoor, que em sua vida movente, criam trajetórias de ocupação, para nos remeter à ideia de como a arte vem se distribuindo pelas instituições públicas de Educação Profissional.

Tais caminhos podem ser melhor compreendidos se observarmos alguns dados⁹, dos quais destacamos em primeiro lugar o grande número de Institutos Federais que ofertam o Ensino Médio Integrado, conforme previsto na Lei N° 11.892/2008. Dos 590 campus de IFs que existem atualmente¹⁰, 524 destes (88%) ofertam essa modalidade. Todos esses campus, devem ter em seus quadros funcionais pelo menos um docente de arte, visto que a educação integrada pressupõe a inserção da disciplina Arte entre as obrigatórias, com oferta de pelo menos uma das quatro linguagens artísticas, a saber: Teatro, Música, Dança ou Artes Visuais.

Entre esses 524 campus que tem oferta regular de Ensino Médio Integrado, 455 câmpus têm docente de arte com formação específica nas áreas de Teatro, Música, Dança ou Artes Visuais (87%). Os números de docentes por campus se distribuem da seguinte forma: 323 campus (70%) tem um docente de arte; 101 campus (21%) tem 2 docentes de arte e 43 campus (9%) tem 3 ou mais docentes em alguma das linguagens artísticas.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica do ano de 2019 (BRASIL, 2020), apenas 51,2 % das turmas de Ensino Médio, considerando as redes pública e privada, tem docentes de arte com formação adequada na área. Se olharmos para os anos finais do ensino fundamental, esse percentual desce para 34,7% das turmas (BRASIL, 2020, p. 53), o que demonstra uma limitação no ideal de formação dos professores de arte que atuam na rede básica de ensino, de forma geral.

Desta forma, compreendemos que os Institutos Federais se destacam nessa comparação, pois pode-se dizer que se trata do sistema público de ensino que tem a maior oferta de ensino de arte no país, consolidada pela presença de docentes com

⁹ Os dados que trazemos nesse texto fazem parte da pesquisa doutoral de uma das autoras (AMARAL, 2021) e estão disponíveis na plataforma <https://mapeamentoarteif.netlify.app/>, criada no âmbito dessa pesquisa, para publicação dos dados.

¹⁰ O site do Ministério da Educação indica a existência de 661 unidades na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Na investigação que dá origem a esse texto, estudou-se exclusivamente os IFs, por isso usa-se esse quantitativo, pois se trata apenas de câmpus de IFs em funcionamento.

formação específica, sendo que em grande parte também com pós-graduações concluídas ou em andamento. Na última amostragem sobre a formação desses docentes que realizamos¹¹, observa-se que o percentual de professores de arte graduados ou graduados com especialização é de 30% nos IFs, os professores com mestrado somam 45% e com doutorado 25% dos profissionais em atuação.

É importante destacar também que o Censo Escolar (BRASIL, 2019) de onde extraímos alguns desses dados considera como formação adequada para os docentes a licenciatura na disciplina que leciona, bacharelado na disciplina que leciona com formação pedagógica ou ainda qualquer bacharelado com formação pedagógica na disciplina que leciona. Para a investigação que dá origem aos dados que apresentamos nesse artigo, consideramos como formação específica na área de arte, apenas os docentes com licenciatura ou bacharelado na área da arte, concursados para vagas específicas de arte, o que faz com que os dados relativos aos Institutos Federais ganhem maior densidade nessa comparação.

Ainda existem na Rede Federal de EPT, 69 campus de IFs (11%) onde há cursos integrados e não há docentes de arte. Embora seja uma baixa porcentagem, o fato de termos dados concretos que nos colocam frontalmente a essa realidade, nos faz indagar quem leciona Arte nessas instituições, e inferir que a necessidade deve estar sendo suprida por profissional sem formação específica na área ou a disciplina Arte, mesmo sendo obrigatória, possivelmente não está sendo oferecida aos estudantes.

Quanto à distribuição de docentes por linguagem artística, é necessário destacar o predomínio marcante de professores de Artes Visuais e Música, que estão em maior número nos IFs, como vemos no quadro abaixo:

Tabela 1: Distribuição de docentes de arte nos IFs do Brasil por linguagem.

Linguagem artística	
Artes Visuais	336
Música	323
Dança	39
Teatro	112
Total	810

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos cursos específicos da área da arte nos Institutos Federais, considerando as cinco regiões do Brasil, temos 26 cursos da área da arte, nas modalidades Técnico Integrado, Técnico Subsequente ou Licenciatura. O maior

¹¹ Essa amostragem foi realizada a partir de uma tabela de docentes com indicação de formação, que faz parte do banco de dados da Associação Nacional de Professores de Arte dos IFs (ANPAIF) e não está publicamente disponível.

número desses cursos está na Região Nordeste, onde há diversos cursos técnicos e subsequentes ou licenciaturas nas diferentes linguagens artísticas.

A Região Centro-Oeste, com as Licenciaturas em Artes Visuais, Música e Dança no IF Goiás destaca-se como a região com maior oferta de licenciaturas na área da arte entre os IFs do Brasil. Nas Regiões Sudeste e Sul o número de cursos de Licenciatura ou técnicos na área da arte é bem menor. Já na região Norte, apenas o IF Tocantins Campus Gurupi tem curso da área da arte, sendo este o Curso de Licenciatura em Artes Cênicas¹².

Há também outros 66 campus com diversos cursos de áreas relacionadas à arte distribuídos em todo o país, como: Produção de Áudio e Vídeo, Processos Fotográficos, Comunicação Visual, etc. Há ainda cursos de especialização com linhas de pesquisa relacionadas à arte em diversos IFs e mestrados profissionais em arte no IF Goiás e no IF Ceará.

Esses dados e números que trouxemos até agora robustecem estudos já disseminados sobre a alta qualidade da educação ofertada nos Institutos Federais, o que tem colocado essas instituições, ao longo dos anos, em lugar de destaque entre as escolas de Ensino Médio no país, ao registrar desempenho equivalente a países asiáticos e acima da média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)¹³.

Embora essa qualidade precise ser devidamente evidenciada, ela somente se sustentará com a expansão de políticas que possam garanti-la e ampliá-la. Nesse sentido, nossa aposta é que a qualidade do ensino de arte ofertada nesse sistema, realizada por docentes com formação específica nas linguagens artísticas em todos os campus é um fator determinante para isso.

Mesmo assim, nossas pesquisas contam com relatos de situações em que as atividades artísticas se tornaram vetores de circunstâncias embaraçosas ou turbulentas nessas instituições, como por exemplo: docente que teve dificuldades para expor trabalhos de Artes Visuais dos estudantes, porque a gestão não autorizou a colocação de fita adesiva nas paredes; caso onde esculturas em argila foram retiradas de espaço expositivo, com a justificativa de incômodo causado pela dispersão de pó; ou ainda a tentativa de cerceamento da liberdade criativa de docentes e discentes através de censura de temas ou cenas teatrais a serem apresentadas. Há também casos de processos administrativos – e mesmo judiciais – envolvendo a apreciação, análise ou criação em diversas modalidades artísticas¹⁴.

Com esses exemplos não temos intenção de cair em rasa lamentação, mas evidenciar que esses acontecimentos, infelizmente não pontuais, demonstram que ainda é necessário superar o entendimento limitado do potencial da arte na Educação Profissional, muito embora os dados sobre a presença de docentes e cursos sejam alentadores, especialmente se relacionados aos resultados obtidos por outras redes de educação pública.

¹² Todos esses dados podem ser verificados e acompanhados no site <https://mapeamentoarteif.netlify.app/>, que é fruto de uma das pesquisas que embasa esse artigo.

¹³ Referimo-nos aos resultados obtidos pelos estudantes de Institutos Federais no Pisa do ano de 2019.

¹⁴ Mais informações sobre isso podem ser encontradas na tese O ensino de arte nos IFs: mapeamento de resistências na educação profissional e tecnológica (AMARAL, 2021).

Ademais, a baixa carga horária de arte na maioria dos currículos e a ausência do ensino das diversas linguagens artísticas em grande parte dessas instituições indica que ainda falta um longo caminho a ser percorrido até que, de fato, os IFs possam dizer que cumprem a diretriz de ter o trabalho assumido como princípio educativo e integração com a cultura como base de sua proposta curricular. (BRASIL, 2012).

4 O TEMPO PRESENTE: OBSERVANDO TRAJETÓRIAS

Nos últimos anos a legislação educacional vem sofrendo mudanças fundamentais, que afetam a concepção de educação que temos no país e trazem efeitos importantes para diversas áreas, especialmente para a área da arte. Evento importante nesse contexto, ocorreu no ano de 2016, quando, a partir de uma intensa luta capitaneada pela Federação de Arte/Educadores do Brasil (Faeb), foi promulgada a Lei N° 13.278, em 02 de maio.

O texto dessa Lei alterou a LDB N° 9.394/1996, quando no parágrafo 6° do Artigo 26 passa a vigorar a seguinte redação: “§ 6° As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2° deste artigo” (BRASIL, 2016), e ainda estabelece que o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes da lei em cinco anos, sendo incluída a adequada formação de professores em número suficiente para atuar na educação básica. Esse prazo, como podemos perceber, esgotou-se em maio de 2021.

Na redação dessa lei, as palavras ou expressões usadas explicitam e sustentam algumas notáveis relações. Primeiramente, trata das Artes Visuais, Música, Dança e Teatro como linguagens que comporão o componente curricular Arte, indicando que deve continuar havendo a disciplina Arte na educação básica, e que ela deve ser composta pelas quatro linguagens listadas. O texto também reforça que serão necessárias mudanças para sua implementação, e que isso exige a formação adequada de docentes.

Em nossa perspectiva, os redatores foram ambíguos ao não informar especificamente que formação é esperada. Tendo em vista que a LDB não traz uma diretriz determinante acerca da formação dos docentes da área, isso ocasiona disputas na interpretação a ser seguida para o cumprimento da legislação.

O texto pode ser compreendido como a indicação de que cada linguagem passa a ser, por exemplo, apenas uma unidade temática ou conteúdo do componente curricular Arte ou inferir que espera-se que as escolas de educação básica atuem de forma a realizar modificações curriculares que permitam a inclusão das quatro linguagens artísticas, de forma simultânea, e que elas sejam lecionadas por docentes com formação específica.

Embora a aprovação dessa lei tenha sido o desdobramento de uma série de embates que os profissionais da área empreenderam ao longo dos anos, nesse mesmo contexto aconteceu o impeachment da presidenta Dilma e o início do governo de Michel Temer que, como uma de suas primeiras ações apresentou, poucos meses depois, a Reforma do Ensino Médio.

Encaminhada inicialmente como medida provisória, a amplamente criticada Reforma¹⁵ foi construída a partir da ideia dos itinerários formativos e, além de outros problemas, trouxe a possível supressão da obrigatoriedade do ensino de arte no Ensino Médio, dentre outras disciplinas. Na aprovação da lei em si, a partir de uma ampla mobilização, a Arte continuou sendo obrigatória, mas com alteração no texto da LDB, onde lê-se atualmente no Artigo 26, “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996). A retirada da expressão “nos diversos níveis” que compunha o texto anterior, abre espaço para a interpretação possível de que o ensino de arte pode se dar apenas em algum dos níveis da educação básica, e não em todos, como previsto anteriormente.

Ainda que continue válido o parágrafo 6º que determina as quatro linguagens: Dança, Teatro, Artes Visuais e Música como linguagens imperativas que constituirão o componente curricular Arte, o que temos observado é que isso vem sendo entendido como uma permissão para que todos esses conhecimentos sejam exigidos do mesmo docente, como se ainda estivesse em vigor a formação polivalente em arte, que aconteceu no Brasil até meados da década de 1990.

Esse contexto que, minimamente, podemos chamar de contraditório, é reforçado pelo lançamento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio no final de 2018, com o objetivo de nortear a organização dos currículos, a partir da Reforma do Ensino Médio.

Mesmo tendo sido apresentada como uma fórmula mágica de solução para as desigualdades da educação brasileira, nos alinhamos ao pensamento de inúmeros pesquisadores que tem visto na BNCC pontos para suspeição e críticas, que se estendem desde a sua concepção até a maneira como está redigido o documento final e fazemos coro àqueles que denunciam seu caráter prescritivo e reducionista.

Compreendemos que a Base foi fundada sobre uma perspectiva de adequação ao mercado de trabalho e de adaptação dos indivíduos, em sacrifício da diferença e da autonomia, e trata a aprendizagem como algo que se limita a dar respostas imediatas e soluções prontas para os problemas do dia-a-dia, o que reduz o sentido do que é currículo e limita o papel da escola como espaço de invenção (SILVA, 2018; PERES, 2017; PEREIRA, LOPONTE, 2019).

Ao olhar especificamente para a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, percebe-se que o lugar da arte nessa etapa da educação foi completamente desfigurado. 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. Soma-se a isso, ainda, a inclusão arbitrária do Audiovisual e das Artes Circenses entre as linguagens artísticas a que faz referência¹⁶.

Embora possamos ler em diversos trechos do documento a referência à presença das quatro linguagens artísticas na escola, a estrutura do documento é baseada em competências e habilidades, um paradigma cujos prejuízos para o campo

¹⁵ Sobre críticas à Reforma ler SILVA, 2018.

¹⁶ A crítica não é ao reconhecimento destas linguagens como constituintes do campo da arte, mas sim ao modo como se dá essa aparição na BNCC, uma vez que não houve discussão com os profissionais, nem foram explicitadas as condições para tal inclusão, principalmente num cenário que sequer consolidou a presença das quatro linguagens já consagradas.

da educação já foram amplamente discutidos. Destacamos a Competência 6, que aparece redigida da seguinte forma:

Pretende-se também que sejam (estudantes) capazes de participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 496).

A menção às diversas linguagens artísticas aparece também na redação das habilidades relacionadas à arte no Ensino Médio, como podemos ler a seguir:

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (BRASIL, 2018, p. 496).

As contradições presentes na BNCC ficam evidentes nos trechos que reproduzimos acima, pois ao mesmo tempo em que cita as linguagens, o faz de forma genérica, sem orientações diretas sobre como deve ser conduzido o ensino de cada uma delas. Além disso, a redação da BNCC em nenhum momento deixa claro que as linguagens devem ser ministradas por docentes de formação específica, possibilitando a interpretação de que apenas um docente poderia lecionar todos esses conteúdos, o que é impossível, tendo em vista o contexto ultrapassado da formação polivalente em arte.

Nos reportando ao contexto da EPT, que é o *locus* do estudo que dá origem a esse artigo, tensionamos o fato de que muitas gestões de Institutos Federais estão sendo seduzidas pelo discurso de adequação à BNCC, e desta forma, cedendo ao apelo mercadológico no qual se baseia o documento.

No que diz respeito à arte, a apressada adaptação dos currículos à Base pode ser lida como uma contrariedade ao compromisso dos Institutos Federais na promoção de uma educação integral, que considera a potência da cultura na integração com a ciência e a tecnologia. Em nossa perspectiva, embora a arte ocupe uma posição de destaque nos IFs, em comparação com as demais redes de ensino do país, para estar de acordo com os seus próprios princípios educativos, ainda é necessário que todos os campus de IFs do Brasil que ofertam Ensino Médio Integrado tenham garantida a oferta das quatro linguagens artísticas para todos os estudantes, conforme preconiza a lei Lei Nº 13.278/2016.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ AQUI: O EXEMPLO DO RIO GRANDE DO SUL

Para problematizar a presença das diferentes linguagens nos IFs desde o ano de 2016 até os dias atuais, usamos como exemplo os três Institutos Federais do Rio Grande do Sul e a configuração do ensino de arte nessas instituições. Nas tabelas, apresentamos a distribuição atual de docentes de arte em cada um dos campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Instituto Federal Rio Grande do Sul e Instituto Federal Farroupilha e a partir desses dados, elaboramos considerações a respeito dessa realidade¹⁷.

Tabela 2: Distribuição de docentes de arte no Instituto Federal Sul-rio-grandense.

	A. Visuais	Música	Teatro	Dança
Pelotas	6	1	-	-
Pelotas CAVG	-	1	-	-
Bagé	1	-	-	-
Camaquã	1	-	-	-
Charqueadas	1	-	-	-
Gravataí	1	-	-	-
Jaguarão	-	-	-	-
Lajeado	1	-	-	-
Novo Hamburgo	1	-	-	-
Passo Fundo	-	-	-	-
S. Livramento	1	-	-	-
Sapiranga	1	-	-	-
Sapucaia do Sul	1	-	-	-
Venâncio Aires	-	1	1	-

Fonte: Elaboração Própria.

¹⁷ Dados atualizados no final do ano de 2022, que podem sofrer alteração a qualquer momento devido à mobilidade dos servidores federais por demandas administrativas e de gestão.

Tabela 3: Distribuição de docentes de arte no Instituto Federal Rio Grande do Sul.

	A. Visuais	Música	Teatro	Dança
Alvorada	1	1	-	-
Bento Gonçalves	1	-	-	-
Canoas	1	-	-	-
Caxias do Sul	-	1	-	-
Erechim	-	-	-	-
Farroupilha	1	-	-	-
Feliz	1	-	-	-
Ibirubá	1	-	-	-
Osório	1	1	-	-
Porto Alegre	-	12	-	-
Porto Alegre Restinga	1	1	-	-
Rio Grande	1	-	-	-
Rolante	-	1	-	-
Sertão	1	1	-	-
Vacaria	1	-	-	-
Veranópolis	-	-	-	-
Viamão	1	-	-	-

Fonte: Elaboração Própria.

Tabela 4: Distribuição de docentes de arte no Instituto Federal Farroupilha.

	A. Visuais	Música	Teatro	Dança
Alegrete	1	-	-	-
Frederico Westphalen	-	1	-	-
Jaguari	-	1	-	-
Júlio de Castilhos	1	-	-	-
Panambi	1	-	-	-
Santa Rosa	1	-	-	-

Santo Augusto	1	-	-	-
Santo Ângelo	1	-	-	-
São Borja	1	-	-	-
São Vicente do Sul	1	-	-	-
Uruguaiana	-	-	-	-

Fonte: Elaboração Própria.

No Rio Grande do Sul existem atualmente 42 campus de IFs. No total são 37 campus ofertando ensino de arte e ainda há 3 campus com ensino integrado e sem docente de arte, sendo que os outros campus sem docente de arte não tem cursos integrados, e por isso não há obrigatoriedade dessa disciplina. No que se refere às linguagens artísticas, apenas 6 campus (16%) ofertam duas linguagens, 31 campus (84%) oferecem apenas uma linguagem, posto que o foco claramente está nas Artes Visuais, que é oferecida como única linguagem em 25 campus (70%). Quando observamos o número total de campus que tem Artes Visuais, mesmo que aliada a outra linguagem artística, o número sobe para 29 escolas (81%).

Tabela 5: Distribuição de docentes de arte por linguagem no Rio Grande do Sul.

	A. Visuais	Música	Teatro	Dança
IFSul	15	3	1	-
IFRS	12	18	-	-
IF Farroupilha	8	2	-	-
Totais	35	23	1	-

Fonte: Elaboração Própria.

Quando analisamos os números totais de docentes, vimos refletida a predominância de profissionais com formação em Artes Visuais. Entre os 59 docentes em atuação, 35 são das Artes Visuais, 23 são da área da Música, 1 docente é do Teatro e não há nenhum com formação em Dança. Entre os docentes de Música, destaca-se a concentração de 12 deles no IFRS Campus Porto Alegre, pois lá existe o único curso da área da arte em Institutos Federais do Rio Grande do Sul: o Curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical.

Ao observarmos os dados acima, podemos inferir que os três IFs do Rio Grande do Sul, não estão cumprindo integralmente a determinação prescrita na LDB N° 9.394/1996 no que se refere à presença da arte e no que se refere à educação integral ou *omnilateral*. Levando em consideração que “[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa

para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85), essas instituições estão deixando de proporcionar o ensino de arte de acordo com os seus próprios princípios educativos. Ademais, existem inúmeras pesquisas que reforçam a importância da arte para o Ensino Médio e corroboram com a necessidade da presença das quatro linguagens artísticas na escola, para uma formação completa, tanto que o Brasil aprovou a lei que propõe essa obrigatoriedade em 2016, conforme já exposto nesse texto.

Embora possamos reconhecer que muitos docentes de arte dos IFs se desdobrem continuamente para encontrar alternativas e oferecer atividades das diversas linguagens aos estudantes através de projetos de extensão ou extra-classe, consideramos que essas práticas que visam trazer as linguagens artísticas para as instituições de outras formas, que não pela via do ensino, são apenas paliativas. Não há nenhuma forma de assegurar que todos os alunos tenham acesso a essas atividades extra-curriculares, o que contradiz o caráter de promoção à arte como direito básico dos educandos, que deveria estar sendo salvaguardado pelos IFs.

Ainda devemos observar o fato de que, a presença de docentes de arte com formação específica permite que profissionais com acesso a um conjunto de conhecimentos acumulados e saberes intrínsecos a cada linguagem, estejam presentes nas instituições, o que aumenta as chances de um ensino de arte de maior qualidade, proporcionando a formação integral a que os estudantes tem direito.

6 PODE O PRESENTE PROBLEMATIZAR O FUTURO?

A escrita desse texto e todas as reflexões que fizemos até aqui são um convite para que voltemos o nosso olhar para a história da presença da arte na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e possamos perceber que, de forma muito clara, a arte e a EPT não são coisas conflitantes ou opostas, como o senso comum tenta fazer parecer. Muito pelo contrário, a arte e as instituições de ensino técnico tem uma relação indissociável e, especialmente no contexto atual em que continuamente nos são exigidas mudanças e adaptações, é necessário que pensemos a área da arte na EPT a partir dessa compreensão histórica, assim como das leis e diretrizes que tem nos constituído no presente.

Levando em consideração a atual LDB e a Base Nacional Comum Curricular, evidencia-se a urgente necessidade de que os IFs pensem de forma ativa uma reestruturação da forma como a arte se apresenta em seus campus, a partir da inserção do ensino das linguagens da Dança, Teatro, Artes Visuais e Música. Fazer isso não se trata de forma alguma de desvalorizar a importância da formação técnica que é o objetivo primordial dessas instituições, mas considerar o fato de que a base da proposta político-pedagógica dos IFs está centrada na integração entre ciência, tecnologia e cultura para a formação integral do ser humano. Desta forma:

Privilegiar exclusivamente a profissionalização dos estudantes, significa perder de vista uma dimensão universal da função formativa da educação: nenhuma profissão poderia ser exercida de modo consciente se as competências técnicas que ela exige não estivessem

subordinadas a uma formação cultural mais ampla, pois [...] em todo ser humano há algo de essencial que vai muito mais além de seu próprio “ofício”. Sem essa dimensão pedagógica, ou seja, totalmente afastada de qualquer forma de utilitarismo, seria muito difícil, no futuro, continuar a imaginar cidadãos responsáveis, capazes de abandonar o próprio egoísmo para abraçar o bem comum, expressar solidariedade, defender a tolerância, reivindicar a liberdade, proteger a natureza, defender a justiça... (ORDINE, 2016, p. 109).

Assumir que essa formação integral passa pelo pleno acesso à arte na escola, e não apenas pelo acesso à uma linguagem específica, é de fato abraçar a ideia de uma educação que pode ser ética, transbordar o campo da racionalização e se insurgir na pluralidade. Como as traças ou os cupins que já mencionamos nesse texto, a arte na EPT pode ser o espaço para fazer emergir uma educação aberta à criação de possibilidades e, de fato, *omnilateral*.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **O ensino de arte nos Institutos Federais: mapeamento de resistências na educação profissional e tecnológica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.
- BRANDÃO, M. CEFET CELSO SUCKOW E ALGUMAS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, 15 dez. 2009.
- BRASIL. Censo da Educação Básica: Resumo Técnico. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 15 junho de 2020.
- _____. 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. Acesso em: 15 jan. 2019.
- _____. Lei 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%20,Art. Acesso em: 09 de junho de 2020.
- _____. Resolução nº. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22, 2012. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio Acesso em: 10 de junho de 2020.

_____. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 07 de junho de 2020.

_____. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de junho de 2020.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil - 1971**, Vol. 5, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=1%C2%BA%20O%20ensino%20de%201%C2%BA,o%20exerc%C3%ADcio%20consciente%20da%20cidadania>. Acesso em: 06 de junho de 2020.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Coleção de Leis do Brasil - 1961**. Vol. 7. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

_____. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/2/1942**, Página 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: de junho de 2020.

CAMNITZER, Luís. **Arte y pedagogia**. Esfera Pública, 2015. Disponível em: <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/> Acesso em 16 de abril de 2020.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices?. **Educar em Revista**, [S.l.], out. 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/71886>. Acesso em: 25 de dezembro de 2020.

FRIGOTTO, G. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: Frigotto, G. (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LLP/UERJ, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradição**. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

LEMOS 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. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639880. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639880> Acesso em: 20 julho de 2020.

LOPONTE, Luciana. “Saiba o que ensinar em arte agora, pergunte-me como” ou dos caminhos possíveis a seguir. In: ICLE, Gilberto (Org.) **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 41-56.

MEDEIROS, Arilene Lucena de. **A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal até a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte**. Natal: Editora do IFRN, 2011.

MEDEIROS NETA, O. M.; SILVA, N. M. A professora Lourdes Guilherme e o canto orfeônico na escola industrial de natal (1945-1968). **Educ. Form.**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 153–164, 2017. DOI: 10.25053/edufor.v2i6.2155. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/165> Acesso em: 2 de julho de 2020.

MEDEIROS NETA, O. M.; NASCIMENTO, J. M.; RODRIGUES, A. G. F. UMA ESCOLA PARA APRENDIZES ARTÍFICES E O ENSINO PROFISSIONAL PRIMÁRIO GRATUITO. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 96–104, 2012. DOI: 10.15628/holos.2012.919. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/919> Acesso em: 2 julho. 2020.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1 - 19, 25 mar. 2017. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702/4903>> Acesso em: 10 julho de 2020.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PERES, João. R. P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. In: **Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro. V. 1, p. 24 - 36, 2017.

PEREIRA, M. V.; LOPONTE, L. G. Formação da sensibilidade na educação básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular. In: Silva, F. de C. T.; Filha, C. X. (Orgs.) **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 214130, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 05 de julho de 2020.

Silva, N. M. G. S. **Escola para os filhos dos outros: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2012.