

Um olhar à história do ensino de Arte e da Educação profissional no Brasil como base para a integração no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais

A historical look at Art Education and Professional Training in Brazil as a basis for Integration in Federal Institute Integrated High School

Recebido: 16/11/2023 | **Revisado:** 17/09/2024 | **Aceito:** 22/10/2024 | **Publicado:** 29/04/2025

Edvaldo do Nascimento Carvalho
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5821-1316>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)
E-mail: profedvaldo.ap@gmail.com

Argemiro Midonês Bastos
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5411-647X>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)
E-mail: argemiro.bastos@ifap.edu.br

Como citar: CARVALHO, E. N.; BASTOS, A. M. Um olhar à história do ensino de Arte e da Educação profissional no Brasil como base para a integração no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01, n. 25, p. e16436, abr. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



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

Resumo

Com o fim de compreender as dificuldades de integração do componente curricular Arte no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, este artigo apresenta um panorama que entrelaça a história do ensino de Arte e da Educação Profissional no Brasil. Esta abordagem diacrônica enfatiza quais eram as finalidades e os problemas que o ensino de Arte e a Educação profissional enfrentaram ao longo do tempo, analisando ainda o que os caracteriza na contemporaneidade. Conclui-se que o elo para a sua integração passa pelo conceito de omnilateralidade, politécnica e trabalho como princípio educativo, eixo norteador do Ensino Médio Integrado e da Educação Profissional e Tecnológica da rede federal de educação.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Trabalho como Princípio Educativo.

Abstract

In order to understand the difficulties of integrating art education into integrated secondary education at federal institutes, this article presents a panorama that links the history of art education and vocational education in Brazil. This diachronic approach highlights the objectives and problems that art education and vocational education have faced over time and also analyzes what characterizes them in the present day. The conclusion is that the link for their integration runs through the concept of omnilaterality, polytechnics and work as a pedagogical principle, the guiding axis of integrated secondary education and vocational and technological education of the federal education network.

Keywords: Art; Culture; Work as a pedagogical principle.

1 INTRODUÇÃO

Ainda que a escola por si só não seja capaz de revolucionar a realidade, tampouco podem haver mudanças sociais relevantes sem a colaboração da educação (Freire, 2018). No entanto, a educação formal tem sido usada historicamente para promover ideias hegemônicas e a manutenção do poder político e simbólico, o que dificulta a atuação escolar no sentido de colaborar com as mudanças sociais necessárias para romper com este paradigma. Na contemporaneidade, muitas destas disputas ideológicas ocorrem em torno do currículo escolar, mencionado como um fator social de grande relevância (Arroyo, 2013; Goodson, 2018). Além disso, expõe-se uma histórica divisão socioeducacional entre o ensino para pobres e ricos acentuada ao longo do tempo, revelando a manipulação de métodos, conteúdos e objetivos para manter a hegemonia dos grupos dominantes (Franco, 1991; Machado, 1989).

Quando um dos temas em questão neste contexto, é a Educação Profissional (EP) no Brasil, percebe-se que a dualidade vai além da divisão social que destina as funções de dirigentes e liderados, pois tem-se históricas linhas de separação: educação tecnicista e educação humanista; educação meramente propedêutica e educação voltada às necessidades imediatas do mercado; educação de caráter integral e educação que separa teoria e prática. A EP foi historicamente destinada à classe pobre, manchada pelo uso instrumentalizado ou de caráter assistencialista, tópicos estes que deturparam, ao longo do tempo, a essência e as vantagens da amálgama entre trabalho e escola (Caires; Oliveira, 2016).

Gaudêncio Frigotto, ao realizar um balanço da literatura sobre o assunto, procura responder ao seguinte questionamento: “por que reiteradas reformas educacionais, planos, programas e políticas específicas para formar jovens trabalhadores para o sistema produtivo não surtiram o efeito esperado?” (Frigotto, 2018, p. 43). O autor conclui que a classe dominante burguesa brasileira ao longo do século XX priorizou um modelo de sociedade capitalista dependente, negligenciando assim a uma educação de base sólida como parte fundamental da cidadania e da formação científica. Além de que esta mesma classe resistiu veementemente a reformas estruturais que pudessem, de fato, chegar a reduzir a desigualdade social e desafiar as relações capitalistas. Para tanto, recorreu-se inclusive a ditaduras e golpes. Como resultado disto, a EP no Brasil reflete essa falta de priorização de um projeto de transformação social (Frigotto, 2018).

Todos estes aspectos apontam para a relevância de a composição curricular e estrutural das escolas atenderem às necessidades da realidade social contemporânea, que exige educação integral, interdisciplinaridade, integração dos componentes e uma sólida base científica e sociocultural para formar estudantes emancipados (Chisté, 2017). Neste contexto, consideram-se os pensamentos de Gramsci (2001), que na elaboração de seu conceito de escola unitária, propôs que a educação média deveria estar associada ao trabalho produtivo, onde o trabalho fosse o princípio educativo, ou seja, o trabalho tomado como atividade teórico-prática seria o princípio educativo central, pois conecta a ordem social e estatal à ordem natural, uma vez que é a atividade do trabalho que gera a existência humana.

Assim, entende-se que a confluência entre educação média básica e a educação profissional promove benefícios sociais relacionados ao mundo do trabalho

ao oferecer uma sólida formação aos jovens da classe trabalhadora. No entanto, o que se tem de factual historicamente nesse sentido é uma série de tentativas precipitadas ou profundamente equivocadas que ainda exercem influências negativas mesmo nas mais progressistas ações de conjunção entre a atividade escolar e o mundo do trabalho (Ramos, 2014; Moura, 2014).

Um tanto desta realidade começou a mudar com a criação dos Institutos Federais. Criados a partir da Lei nº 11.892/2008, durante o primeiro governo Lula, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) desempenham um papel crucial no campo educacional, através do ensino, pesquisa e extensão. Apesar de sua relevância social, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) oferecida por esses institutos ainda enfrenta desafios decorrentes de suas próprias especificidades. Entre os obstáculos que impedem seu avanço está a integração entre os componentes do Ensino Médio Integrado (EMI).

O EMI é destacado nessa modalidade porque objetiva combinar uma educação geral de qualidade com uma formação voltada para o trabalho, alinhado a um projeto nacional de desenvolvimento. Ele deve ser composto pela base comum curricular de componentes gerais (como Matemática, Arte, Língua Portuguesa, História e Química, por exemplo) e um curso técnico de formação profissional, devendo sua totalidade estar embasada na formação humana. Esse projeto oferece à classe trabalhadora uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, o que pode resultar em transformações sociais significativas, conforme argumentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Essa ideia se traduz na formação politécnica e omnilateral do indivíduo, uma visão marxiana que defende a integração de todas as dimensões da vida, já que propõe a interconexão entre diversos saberes para promover o desenvolvimento integral do educando (Marx; Engels, 2011). Esta teoria indica esses fatores como algo essencial para formar um ser humano pleno, capaz de interagir de forma ampla e significativa com o mundo e com os outros.

A despeito dessa concepção, no EMI, a integração expressa em sua denominação, em muitos casos é apenas uma integração formal, disfarçando os aspectos legais e conceituais que a concebem. Estudos apontam que a integração acaba não sendo efetivada na realidade educativa, onde tanto os componentes da base comum não se integram entre si, como estes encontram-se muitas vezes completamente desligados da base de formação profissional, concretizando-se mais como uma justaposição de cursos do que como integração de fato (Ciavatta, 2014; Ramos, 2014; Silva, 2013).

Nessa conjuntura, considerando-se a formação acadêmica e a atividade profissional dos autores deste artigo, enfatizar-se-á aqui as dificuldades de integração do Componente Curricular Arte, uma das disciplinas da base comum culturalmente pouco valorizada e historicamente marcada por preconceitos e uso instrumentalizado. O Componente Curricular Arte pode ser definido como uma disciplina incompreendida, estigmatizada e estereotipada na história da educação brasileira (Barbosa 2012; 2014). Partimos da premissa de que estas peculiaridades deste componente curricular dificultam principalmente a sua conexão aos cursos técnicos que integram o EMI.

Exposto isso, esclarecemos que o presente artigo é de natureza qualitativa e faz uso principalmente de revisão de literatura. Este texto deriva de projeto de pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e

Tecnológica – ProfEPT, onde se analisam as dificuldades relacionadas à integração do ensino de Arte no Ensino Médio Integrado oferecido pelos Institutos Federais.

Inspirando-se na máxima atribuída a Heródoto de que é preciso pensar o passado para compreender o presente e planejar o futuro, infere-se aqui que estudos sobre a integração do ensino de Arte na educação profissional devem considerar o resgate da sua história, permitindo uma melhor compreensão destas áreas no contexto atual. Da mesma forma, baseamo-nos em Della Fonte (2020), que defende que a formação omnilateral envolve a integração do ser humano na cultura e na cidadania, promovendo uma educação ampla que une o sensível e o racional por meio da arte. No contexto do trabalho alienado, há uma degradação das capacidades humanas, reduzindo-as às necessidades imediatas. Assim, baseada em Marx, a autora aponta que a verdadeira formação humana deve superar essa unilateralidade, permitindo o desenvolvimento completo do ser humano. Ela vê na educação que integra trabalho e estudos artísticos uma ferramenta para a emancipação, alcançado por meio do conhecimento estético e da criatividade. A proposta marxiana, para Della Fonte, exige, portanto, uma crítica ao trabalho alienado e uma reestruturação pedagógica para formar indivíduos completos e capazes de transformar a sociedade.

Em nossa abordagem, inferimos que os constantes avanços e retrocessos históricos na forma como tanto a educação profissional quanto o ensino de Arte no Brasil foram tratados, refletem-se direta ou indiretamente nas dificuldades contemporâneas de integração entre estas áreas no EMI dos IFs. Diante disso, pretendemos com este levantamento da história entrelaçada destes campos educacionais, promover um resgate de suas consolidações na educação nacional que possa embasar pesquisas e elaborações curriculares que porventura explorem a integração da arte-educação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), alertando para os erros, desvios e entraves cometidos na história destes saberes na educação nacional. Para tanto, nas seções a seguir, além de entrelaçar cronologicamente ensino de Arte e EP, realizamos uma maior explanação acerca do princípio integrador do EMI nos IFs.

Assim, apesar de apresentarmos neste estudo uma versão simplificada e sintética de contextos históricos complexos (justificada pelos limites naturais de um artigo científico), esclarece-se que mesmo tal síntese apresenta a essência dos eventos históricos aqui relatados. Sua percepção pode auxiliar na compreensão e amenização dos problemas relacionados à integração do ensino de Arte no EMI dos IFs. O seguinte levantamento mostra que tanto o ensino de Arte quanto a educação profissional enfrentaram muitos desafios ao longo do tempo no Brasil, realizando um apanhado desde o período colonial até a criação dos Institutos Federais, destacando pontos de notáveis semelhanças e intersecção entre as duas áreas, assim como divergências que refletiam estigmas e instrumentalizações.

2 PERÍODO COLONIAL E IMPERIAL

Ao longo da maior parte da história da educação profissional, esta esfera esteve associada a uma visão desfavorável, alimentada por preconceitos relacionados ao trabalho manual e à percepção do labor como uma atividade destituída de nobreza e intelectualidade, destinada às camadas menos privilegiadas

da sociedade. A discriminação e o preconceito em relação aos trabalhos manuais e sua associação aos mais pobres têm raízes históricas profundas, que remetem ao sistema escravocrata, reforçando a desvalorização das profissões práticas e técnicas. Esta percepção irá reverberar durante muito tempo pela história do país. Segundo Caires e Oliveira (2016), no Período Colonial eram latentes a ojeriza das camadas dirigentes em relação aos trabalhos manuais e práticos, ficando estes reservados principalmente para pessoas escravizadas e todas aquelas não privilegiadas. A preparação para essas ocupações ocorreu por muito tempo de maneira informal, enquanto a educação intelectual e humanística era destinada à elite colonial.

O ensino formal de Arte e a educação profissional têm origens históricas próximas. Já durante os períodos colonial (1530 -1822) e imperial (1822-1889), percebe-se uma notória e intrincada relação entre a educação artística e a educação voltada para o desenvolvimento de habilidades profissionais, uma vez que duas das primeiras instituições educacionais criadas no Brasil foram para estes fins: em 1809, D. João VI emitiu um decreto que culminou na criação do Colégio das Fábricas. Alguns anos depois, em 1816, surge a Escola Nacional de Belas-Artes (Caires e Oliveira, 2016; Ramos, 2014) instituições voltadas para a educação profissional e artística, porém com abordagens distintas, revelando visões estigmatizadas e instrumentalizadas.

Neste tempo, a influência europeia na cultura brasileira, incluindo a esfera artística, foi dominante, resultando na subjugação da cultura local. No âmbito das artes, a Missão Cultural Francesa, em 1816, desempenhou um papel significativo na fundação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que posteriormente evoluiu para a Escola Nacional de Belas-Artes. Se as formas de educação profissional eram desvalorizadas pelas camadas mais abastadas, a arte era considerada um luxo, um acessório cultural, já que a educação artística era predominantemente restrita às elites. Somente a influência da Revolução Russa de 1917 viria a desempenhar um papel crucial na alteração dessa percepção, ao demonstrar a importância da arte e do ensino de Arte na reconstrução social (Barbosa, 2016).

Na verdade, a divisão social entre o ensino de atividades intelectuais, destinado aos ricos, e atividades práticas, direcionadas aos menos abastados era evidente no Brasil desde a chegada dos jesuítas em 1549, quando o ensino clássico ficou reservado aos filhos dos colonizadores, mantendo-os afastados de qualquer trabalho manual. Essa prática perpetuou a ideia de que a educação formal era utilizada para disseminar ideias hegemônicas e preservar a estrutura de poder existente (Caires; Oliveira, 2016).

Segundo Barbosa (2012, 2016) durante o período imperial, D. João VI empreendeu diversas iniciativas educacionais, mas muitas delas estavam direcionadas à elite da sociedade. As Belas-Artes, conforme afirmamos, eram consideradas um passatempo ocioso e, após o início das lutas contra o regime de escravidão, passaram a ser vistas como supérfluas. Em contraponto, as artes aplicadas à indústria e à técnica começariam a ser valorizadas como um meio de redenção econômica tanto para o país quanto para a classe trabalhadora.

A criação dos Liceus de Artes e Ofícios, que mesclavam ensino artístico ao ensino aplicado e técnico foi liderada principalmente pela elite, portanto também carregava consigo estigmas e preconceitos: “[...] a Sociedade Propagadora de Belas-

artes, criou, em 1858, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. A partir dessa primeira instituição, outros liceus foram criados, por diversas sociedades, em diferentes localidades do território brasileiro [...]” (Caires; Oliveira, 2016, p. 40). Buscava-se com isto “elevar a dignidade” das pessoas em situações de pobreza, mas também servia-se disto para disciplinar as camadas populares e manter a ordem social estabelecida.

Esta narrativa histórica inicial da educação profissional no Brasil e suas breves conexões com o ensino de Arte revelam a origem compartilhada do elitismo cultural associada às práticas artísticas e dos preconceitos que ainda persistem em relação à educação profissional no país. No entanto, apesar de precoces, estas relações também podem revelar a origem de problemas para a integração destas áreas na educação média integrada.

3 DA VELHA REPÚBLICA A 1964

Nesta seção exploramos as transformações da educação profissional e do ensino de Arte no Brasil desde a Velha República até 1964, com um foco específico nas mudanças e desafios que estes saberes enfrentaram durante esse período.

Durante a Primeira República (1889-1930), a educação passou por várias reformas com diferentes abordagens, com destaque às visões educacionais do liberalismo e do positivismo. Um acontecimento relevante foi a Lei Nilo Peçanha (1910), que estabeleceu as escolas de aprendizes artífices para as classes menos favorecidas (Ramos, 2014), enfatizando a formação para o trabalho, mas ainda com o teor assistencialista que consigo carregava preconceitos socioculturais.

Nessa época houve mudanças marcantes no conceito do que poderia ser considerado como uma educação artística. A metodologia da Escola de Belas-Artes ainda certa relevância, no entanto, gradualmente o foco para a fusão entre artes e indústria, bem como a cientificação do ensino de arte, geralmente instrumentalizado para a produção. O Desenho Geométrico, especialmente a partir do Código Epitácio Pessoa (1901), ganhou destaque, com foco para o desenho técnico aplicado à indústria (Barbosa, 2012). Esta valorização dos aspectos técnicos retira o teor criativo, estético e sensorial das artes em favor de seu uso para fins pragmáticos.

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e o crescimento da industrialização no Brasil aumentaram a necessidade por educação profissional. Isso marcou o declínio da influência liberal e o aumento da intervenção do Estado na educação. Durante esse período, a educação brasileira estava dividida, com um sistema para a capacitação profissional das classes menos favorecidas e outro para o ensino acadêmico secundário destinado à elite intelectual (Caires; Oliveira, 2016). No ensino de Arte surgiram embates entre os defensores do Escolanovismo e os do tradicionalismo. Ferraz e Fusari (2010) explicam que, na pedagogia tradicional, o ensino de Arte focava na técnica e no produto final, reforçando a divisão social já existente. Já na Escola Nova, o foco estava no processo e na expressão individual do aluno, visando seu autoconhecimento e atuação cooperativa na sociedade.

Anísio Teixeira desempenhou um papel importante na introdução das ideias de John Dewey no Brasil, embora essas ideias tenham sido frequentemente mal

interpretadas e desfiguradas quanto à expressão do educando no ensino de Arte. De acordo com Barbosa (2011, p. 1):

O modernismo no ensino da arte se desenvolveu sob a influência de John Dewey. Suas ideias muitas vezes erroneamente interpretadas ao longo do tempo, nos chegaram, contudo, filosoficamente bem informadas através do educador brasileiro Anísio Teixeira, [...]. Anísio foi o grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do movimento Escola Nova (1927-1934). De Dewey, a Escola Nova tomou principalmente a ideia de arte como experiência consumatória.

O Estado Novo (1937-1945) trouxe mudanças para a educação, incluindo uma maior instrumentalização do ensino de arte na escola, que foi perdendo sua ênfase na expressão individual. Durante esse período, o ensino de Arte concentrou-se principalmente no desenho, atendendo às necessidades da industrialização e ganhando destaque com o Desenho Técnico. Figuras como Rui Barbosa e Walter Smith influenciaram essa ênfase na técnica, destacando a preparação para o trabalho baseado no conceito de avanço das civilizações (Barbosa, 2016). Interessa-nos comentar que, se não fosse este viés imediatista, que reduz a arte à técnica, esta proposta poderia ter sido um bom começo para um ensino de Arte integrado à educação profissional de modo significativo, o que sem dúvida refletiria na proposta do ensino médio integrado.

Com o fim do Estado Novo, ocorreram mudanças significativas em relação à educação profissional, incluindo a criação das Escolas Técnicas Federais, em 1959. No ensino de Arte, no entanto, o destaque é negativo, pois houve uma oportunidade perdida no sentido de integrá-lo de forma significativa à aprendizagem profissional. O governo desconsiderou o potencial de um interessante programa de desenho criado em 1948 por Lúcio Costa, uma concepção de ensino de Arte influenciada pela didática *Bauhaus*. Se efetivado, este programa poderia ter implementado uma interessante metodologia de ensino de Arte que sem dúvida promoveria um ensino integral, já que prezava pela conexão entre teoria e prática, estética e trabalho produtivo. A *Bauhaus* foi uma escola-oficina alemã que revolucionou o ensino de arte e o *design*, integrando trabalho manual e intelectual, influenciando o desenvolvimento da arte moderna e a democratização das artes. A proposta semelhante de Lúcio Costa no Brasil, parcialmente oficializada pelo Ministério da Educação apenas em 1958, acabou não sendo muito significativa, uma vez que não foi implementada de modo integral. Houve o predomínio apenas da exploração de técnicas artísticas nas classes experimentais, mas sem muitos impactos educacionais. A influência da *Bauhaus*, portanto, que enfatizava a integração entre arte e técnica, não foi totalmente explorada no ensino de Arte no Brasil na época (Barbosa, 2011).

Mais adiante, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) focou no desenvolvimento econômico, demandando profissionais técnicos para atender à crescente industrialização do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 teve um impacto significativo na educação brasileira, equiparando os cursos técnicos ao ensino secundário e facilitando o acesso ao ensino superior (Caires; Oliveira,

2016). No entanto, a dualidade persistiu na educação brasileira, com a separação entre ensino técnico e acadêmico.

A análise destes aspectos históricos até este momento apresenta a necessidade de uma educação profissional que fosse além do pragmatismo técnico e de um ensino de Arte que buscasse integrá-la, uma questão que foi prejudicada pela falta de uma visão clara de qual o significado deste ensino no contexto educacional nacional.

4 DITADURA MILITAR E REDEMOCRATIZAÇÃO

A análise da educação profissional e do ensino de Arte na época da ditadura militar tem foco nas transformações na legislação que revelam um cenário complexo e cheio de contradições. Durante o regime militar, que teve início com o golpe de 1964, a educação no Brasil passou por mudanças profundas, refletindo as intenções do regime de controlar o sistema educacional de acordo com sua ideologia política. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 foi revogada em 1971, dando lugar a uma LDB que enfatizava o ensino técnico e profissionalizante em detrimento da formação geral, como parte obrigatória do ensino secundário (Ramos, 2014). A partir deste contexto, já é possível abordar o ensino de Arte como um componente escolar da educação básica, num conceito mais próximo de uma disciplina curricular, apesar de ainda de forma difusa, e pode-se dizer, confusa.

Embora a mudança na LDB tenha sido justificada em parte como preocupação com a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, não se pode ignorar as motivações políticas e ideológicas por trás dela. O regime militar procurava moldar o currículo escolar para promover seus próprios valores, ao mesmo tempo em que a nova lei restringia o acesso à educação superior, o que logo geraria conflitos, principalmente pela insatisfação da classe média. As escolas técnicas e agrícolas da Rede Federal conseguiram melhor implementar essa nova abordagem de ensino profissionalizante, devido à sua experiência prévia e aos recursos disponíveis. No entanto, a maioria das escolas públicas estaduais e municipais enfrentaram desafios significativos devido à falta de professores qualificados e infraestrutura adequada (Caires; Oliveira, 2016). Por outro lado, as escolas particulares frequentadas pelas elites encontraram maneiras de contornar essas mudanças, mantendo um foco mais acadêmico de ensino (Kuenzer, 1998).

Essa abordagem reflete novamente a dualidade persistente na educação brasileira, que historicamente destinava a educação acadêmica às elites e a educação meramente técnica às classes menos privilegiadas. Além disso, essas mudanças tinham um forte componente ideológico, já que o regime, ao promover sua própria visão de sociedade, queria também controlar a disseminação de ideias consideradas subversivas. É crucial compreender esse contexto histórico para entender as raízes dos desafios e das desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro atualmente. Apesar das mudanças na legislação educacional após o fim da ditadura, muitos desses desafios persistem como reflexo deste período, e a luta por uma educação que promova igualdade de oportunidades continua sendo pauta de debates no Brasil.

Destaca-se que a Educação Artística, inserida no currículo pela lei de 1971 graças à influência estadunidense em diversos aspectos socioculturais e políticos na época, que deveria promover o desenvolvimento ético-estético, a criatividade e a prática artística, foi prejudicada devido à falta de recursos, infraestrutura, falta de significado, formação inadequada de professores e influências ideológicas. De acordo com a legislação, a Educação Artística não era sequer considerada como disciplina, mas como “área generosa”. Iavelberg (2003) Zagonel (2008) relatam que isso causava uma confusão na identidade do professor de Arte, que muitas vezes atuava de forma improvisada nesta área.

Além disso, houve uma tentativa de integração curricular muito precária, em que um único professor deveria ensinar várias linguagens artísticas. Isso frequentemente levou a resultados insatisfatórios e à subvalorização do ensino de Arte como disciplina:

A Lei n. 5.692/71 incluiu a atividade de Educação Artística no currículo escolar e só depois providenciou a criação das licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a necessidade implantada. Na década de 1980, o fracasso dessas licenciaturas curtas e da própria polivalência foi amplamente discutido pelos professores em seus encontros e associações e os cursos buscaram reformular seus currículos [...] (Barbosa, 2008, p. 154).

Inferimos que o problema não reside no fato da polivalência em si, mas sim na celeridade da licenciatura, que seria incapaz de formar de modo adequado professores e professoras para trabalharem com várias linguagens artísticas. De fato, ainda que a formação fosse minimamente satisfatória, este/a educador/a se defrontaria com um problema recorrente do ensino de Arte na educação básica: a carga horária reduzida, que também o/a impediria de desenvolver plenamente suas atividades envolvendo o ensino de diversos tipos de arte.

Adiante, a partir de meados da década de 1980, o Brasil passou por uma importante transição política, saindo do regime militar em direção à democracia. Nesse contexto, surgiram debates significativos sobre a reforma da educação no país. Muitos intelectuais, educadores/as e membros da sociedade civil se envolveram nesses debates, explorando desde ideias consideradas utópicas até propostas mais viáveis para a educação brasileira. Essa foi uma época de esperança e expectativas de mudanças, não apenas no campo político, mas também na educação. Movimentos pró-democracia, como o histórico "Diretas Já" de 1983, refletiam a aspiração por uma redemocratização que trouxesse melhorias econômicas, empregos e salários justos para o país (Caires; Oliveira, 2016).

Os debates educacionais desses períodos giravam em torno da elaboração de uma nova Constituição e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O ponto em comum nessas diferentes propostas era o desejo de promover a democracia na educação e afastar-se de uma abordagem meramente tecnicista, que tinha as feições da era ditatorial. Esses anos também testemunharam a busca por uma educação profissional que não apenas preparasse os alunos para o mercado de trabalho, mas também os capacitasse politicamente e os incentivasse a se engajar na sociedade como cidadãos conscientes. Ideais inspirados por pensadores como

Marx, Gramsci e Freire começaram a moldar a visão de uma educação que unisse conhecimento técnico e formação humana.

Uma das preocupações centrais era a carga horária do ensino médio, que deveria ser significativa para oferecer uma formação completa e preparar os estudantes para a complexidade do mundo do trabalho. O conceito de "politecnia" ganhou destaque, visando integrar ciência, cultura, humanismo e tecnologia na educação (Caires; Oliveira, 2016). Entretanto, essas ideias progressistas enfrentaram desafios e perdas de força devido a eventos globais, como a queda do Muro de Berlim e o declínio dos regimes socialistas, bem como a influência de instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial, além da ascensão da ideologia neoliberal (Saviani, 2021). Isso levou a uma vitória das ideias conservadoras na formulação da LDB que viria a acontecer em 1996 e da CF, que ocorrerá em 1988. Embora estas legislações tenham avanços em relação aos direitos humanos e democracia, não se concretizaram satisfatórias no campo educacional.

O ensino de Arte também enfrentou muitas dificuldades neste período de transição, com desafios e mudanças ideológicas que poderiam ter afetado de forma grave o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Barbosa (2016; 2014), Iavelberg (2003) e Ferraz e Fusari (2010) recorrem às narrativas de suas memórias no campo da arte-educação para tentar recompor a história deste momento conturbado. Um ponto que converge em seus apontamentos é a luta pela manutenção do ensino de arte após o fim da ditadura, uma vez que a Educação Artística ficou marcada como um componente inserido obrigatoriamente por conta da influência dos Estados Unidos nas demandas do governo golpista.

Assim, as educadoras destacam a criação de associações de arte-educadores e de cursos de pós-graduação em diversas áreas artísticas que embasaram a luta por reconhecimento e valorização do ensino de Arte no currículo escolar. De acordo com Barbosa (2016), a Semana de Arte e Ensino, ocorrida em 1983, teve um impacto político significativo nos educadores de arte. Nessa mesma época, na Universidade de São Paulo (USP), foi estabelecida uma linha de pesquisa em arte-Educação, oferecendo programas de doutorado, mestrado e especialização sob a orientação de Ana Mae Barbosa. Ainda conforme Barbosa (2016) o ensino da Arte no Brasil se beneficiou significativamente do conhecimento gerado nestas pós-graduações, com um aumento notável na produção de pesquisas a partir de 1981. Muitas dessas pesquisas exploram questões relacionadas à Abordagem Triangular (AT), uma proposta sistematizada a partir de 1983, que foi intensivamente estudada entre 1987 e 1993 na USP e na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo e que propunha que "o conhecimento em Artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação" (Barbosa, 2014, p. 32), ou seja, uma proposta integradora.

No entanto, conforme já afirmamos, todas essas propostas enfrentariam desafios adicionais com a ascensão do neoliberalismo na década de 1990 e das divergências ideológicas entre os elaboradores e propositores da LDB. A legislação educacional progressista seria substituída por uma abordagem mais conservadora, e tanto a EP quanto o ensino de Arte passariam por momentos de imensa dificuldade antes de se estabilizarem.

5 ANOS 1990

Em “Ensino da Arte: Memória e História” (2011), Ana Mae Barbosa descreve por meio de memórias individuais sua árdua batalha, junto a outros educadores, para manter a Arte no currículo escolar. Enfrentando oposição de figuras proeminentes como Dermeval Saviani e Darcy Ribeiro, a luta envolveu estudos, debates e negociações, culminando na manutenção da obrigatoriedade do ensino de Arte na legislação. Em parte, entende-se que os referidos intelectuais tornaram-se opositores em reação à forma como a Educação Artística foi inserida no currículo durante a ditadura. Em contraponto, Barbosa explana que Saviani afirmava também que a disciplina não tinha conteúdo, daí ser desnecessária na formação curricular. A arte-educadora relata que foi necessário muito esforço, estudos e articulações para, junto a outros educadores, provar o valor do ensino de Arte para a formação dos sujeitos.

O fato é que a versão atual da Lei de Diretrizes e Bases estabelece a obrigatoriedade do ensino de Arte (não mais Educação Artística), especialmente em suas expressões regionais, como componente curricular na educação básica (Brasil, 2019). No entanto, Barbosa (2011) ressalta que a aprovação legal não foi suficiente e destaca a necessidade de se repensar constantemente o ensino de Arte na contemporaneidade.

Na época em que essa nova LDB foi aprovada o neoliberalismo se consolidou no Brasil, influenciando significativamente as políticas educacionais. Esse movimento já estava em andamento desde o final da década de 1970, mas se intensificou com a globalização, que interligava as economias de diferentes países de forma que eventos em uma parte do mundo afetaram diretamente outras (Hobsbawn, 1995).

A ascensão do neoliberalismo na educação pode ser contextualizada com o histórico do taylorismo/fordismo, que surgiu nos anos 1910 e demandou uma educação escolar específica para a classe trabalhadora. Esse modelo, que valorizava a eficiência na execução de tarefas, tinha uma abordagem fabril e técnica, preparando os trabalhadores para funções específicas. No entanto, na década de 1970, o regime atingiu seus limites, resultando em estagflação (subconsumo e inflação), e o capitalismo precisou de uma nova abordagem (Ramos, 2014). O neoliberalismo emergiu daí, como um modelo econômico que promovia o individualismo e a diversificação na produção para atender às necessidades de consumo individual não padronizado, permitindo que mais pessoas consumissem produtos industriais. O aumento do consumo individual levou a uma produção mais flexível, exigindo trabalhadores igualmente flexíveis e levando à fragmentação na formação da classe trabalhadora (Franco, 1991; Caires; Oliveira, 2016).

Como resultado, oficializando-se por meio do Decreto nº 2208/1997, assinado pelo presidente Fernando Henrique, a educação passa a ser vista como um instrumento para enfrentar as desigualdades socioeconômicas, com o trabalhador sendo responsável por se adaptar constantemente a um mercado de trabalho em contínua mudança. Isso resultou em uma educação profissional fragmentada, desvinculada da educação básica, com módulos de aprendizado contínuo para o trabalhador se manter competitivo no mercado. Esse cenário, porém, levanta questões sobre quando essas pessoas teriam tempo para desfrutar dos benefícios do consumo.

Em síntese, no contexto educacional, a dualidade estrutural persistente se tornou ainda mais evidente, com uma educação para a elite que mantinha um caráter mais tradicional e uma educação para as classes menos favorecidas que era mais diversificada e flexível, apesar de mais intelectualizada.

Segundo Barbosa (2011; 2020) quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram introduzidos, houve a esperança de que eles pudessem resgatar uma abordagem educacional libertária, inspirada nos saberes freirianos, especialmente no ensino de Arte. No entanto, os PCNs foram criticados por não adotarem uma abordagem progressista, e o ensino de Arte acabou sendo afetado por isso. Os PCNs para a educação em Arte foram marcados principalmente por reforçar uma perspectiva eurocêntrica, elitista e humanista tradicional, que não atendia às necessidades da classe trabalhadora. Além disso, houve críticas à ênfase excessiva na história da arte visual em detrimento de outras formas de expressão artística. Não obstante, Lavelberg (2003), relata em suas memórias o quanto ficou confusa ao participar da elaboração do documento. Ela questiona como seriam capazes de pensar um ensino de Arte libertário, humanista e progressista estando moldados por parâmetros que valorizavam a pedagogia das competências.

Em resumo, a década de 1990 no Brasil foi marcada pela ascensão do neoliberalismo, que teve impacto na EP e no ensino de Arte. O sistema educacional tornou-se mais voltado para o mercado de trabalho, e tanto o ensino de Arte quanto as formações profissionais enfrentaram desafios para se adaptar a essa nova realidade, muitas vezes deixando de lado abordagens mais progressistas em favor de uma abordagem mais tradicional e conservadora.

6 A PARTIR DO GOVERNO LULA

A partir deste item focaremos na EPT desenvolvida no âmbito dos IFs, com ênfase no Ensino Médio Integrado. Até agora, vimos que a relação entre a educação profissional e a educação básica de nível médio foi complexa, com momentos de integração e separação, como na Lei 5.692/1971 e no Decreto nº 2.208/1997, respectivamente. A transição do neoliberalismo de FHC para as políticas mais igualitárias no governo Lula trouxe mudanças significativas a partir de 2004, incluindo a expansão da Rede Federal de Educação e a ênfase na educação integrada de nível médio.

A melhora e expansão da educação profissional nesta fase coincide com o desenvolvimento gradual de um novo conceito de ensino de Arte que, apesar de dificuldades, vem se concretizando por meio da arte-educação, que é vista como um meio para promover a libertação humana, integrando emoções, experiências e autonomia dos educandos ao processo de aprendizagem, conforme a visão de Paulo Freire (Farias; Oliveira; Dias, 2020; Schilichita; 2009; Selbach *et al.*, 2010; Barbosa, 2012; 2020).

O compromisso do Governo Lula com a Educação Profissional foi até então a mais progressista (apesar de algumas ressalvas iniciais). Isso pode ser representado pela revogação do prejudicial Decreto n. 2.208/1997 de FHC. Esse momento reacendeu debates e discussões semelhantes aos da década de 1980, centrados na ideia de uma escola politécnica unitária. O governo promoveu encontros e audiências

para envolver especialistas e considerar opiniões, indicando um interesse em abordar esta demanda social de forma democrática. No entanto, houve ambiguidade nas medidas subsequentes. O Decreto n. 5.154/2004, ao mesmo tempo em que resgata a educação integrada com uma nova visão, foi o responsável por efetuar uma reestruturação de grande controvérsia no âmbito do Ministério da Educação, que resultou na separação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em duas entidades autônomas e independentes, a saber: a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Este ato é notável por sua singularidade e contradição, até mesmo quando comparado à gestão anterior, que seguia a ideologia neoliberal que preconizava uma desconexão entre a formação técnica e a formação geral.

O Decreto n. 5.154/2004 foi o ponto inicial para a expansão significativa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Este crescimento incluiu a oferta de mais de 400 mil vagas em todo o país. Por sua vez, a Lei n. 11.892/2008, estabeleceu que pelo menos 50% das vagas dos IFs fossem para a educação profissional técnica de nível médio, priorizando a integração (Brasil, 2008). Embora tenha havido um aumento de 36% nas matrículas integradas nos últimos cinco anos, ainda é necessário expandir essa modalidade de ensino (Brasil, 2023).

A prioridade dada à oferta de educação profissional por meio do EMI reflete a conexão entre o desenvolvimento socioeconômico do país e a democratização do acesso à capacitação profissional, especialmente para a classe trabalhadora. Isso amplia as oportunidades educacionais, reduzindo a histórica divisão entre trabalho manual e intelectual e aumentando a oferta de uma educação sólida, antes disponível apenas às elites. Os IFs, conforme suas bases conceituais e legais, buscam elevar o caráter profissionalizante desde a educação básica ao ensino superior, tornando-o mais inclusivo e baseado em princípios tecnológicos, científicos e culturais. Isso requer uma integração completa entre a educação geral e a formação profissional, que não seja opcional nem parcial.

O Parecer CNE/CEB n. 5/2011, apesar de reconhecer que o ensino médio integrado não é a solução final, especifica que esta modalidade atende às necessidades de jovens que precisam de uma profissão qualificada no nível médio (Brasil, 2012). Apesar das limitações, o ensino médio integrado é visto como um caminho para uma educação mais abrangente no futuro. É essencial desenvolver práticas e currículos que o integrem de forma significativa (Silva, 2013). A legislação e teoria apontam para a importância da integração curricular, uma vez que o "[...] currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética" (Ramos (2012, p. 117). No entanto, isso requer um forte investimento político e pedagógico.

Apesar destes desafios, o ensino médio integrado é entendido como a transição para o princípio unitário, o ideal de escola do trabalho desenvolvido por Gramsci (2001). O intelectual italiano formulou uma concepção de escola de nível médio que pudesse preparar de forma omnilateral os jovens para o mundo do trabalho, mas sem agregar uma formação que os predestinasse para uma profissão. Diante da realidade brasileira, onde as demandas sociais clamam por uma formação integrada à educação de nível médio, o EMI é importante para os jovens da classe trabalhadora que buscam ingressar no mundo do trabalho, já que ele busca integrar ao curso técnico uma sólida formação geral de base social, científica, tecnológica, política e cultural. No entanto, é sempre crucial entendê-lo como uma transição

temporária, ao mesmo tempo que deve-se defender sua universalização (Frigotto, 2018).

Percebendo o EMI como um ideal pedagógico que busca ampliar a autonomia e a capacidade crítica dos discentes, Araujo e Frigotto (2015) entendem que além da concepção de integração da organização dos conteúdos curriculares, deve existir uma proposta de educação autenticamente integrada, o que demanda uma remodelação da escola, do currículo e das práticas docentes e discentes. Isso transcende, portanto, soluções didáticas pontuais e exige uma postura pedagógica empenhada na construção de uma sociedade pós-capitalista, ancorada nos princípios do trabalho, da ciência e da cultura. Os autores afirmam ainda que é necessário testar e avaliar diversas maneiras de reorganizar a atividade escolar, já que não existe apenas um único modo de implementar um ensino integrado. Por fim, eles defendem a integração porque ela sempre impacta na produção/reprodução social.

7 A INTEGRAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NO EMI

Vimos que com o Decreto n. 5.154/2004, retomou-se a discussão sobre uma educação politécnica e omnilateral, “[...] compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica [...]”. (Chisté, 2017, p. 30). Explicamos ainda que o EMI dos IFs, apesar de ser uma minoria em relação ao ensino médio tradicional no Brasil (Brasil, 2023), é visto como uma ponte em direção a uma educação socialista, humana e justa. Reiteramos que ele busca superar antigas dicotomias educacionais, combinando conhecimento geral e específico de forma significativa para ajudar os alunos a se tornarem cidadãos éticos e competentes (Silva, 2013; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Todos esses conceitos enfatizam a integração entre teoria e prática e entre conhecimento geral e específico relacionando-os ao trabalho. Visa-se, assim, formar trabalhadores conscientes da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, incentivando a colaboração entre eles. Isso é exemplificado pela Politecnia, porposta consolidado por Marx. A despeito da semântica, politecnia é uma formação que vai além do conhecimento em várias técnicas, incorporando uma visão mais ampla sobre o trabalho (Ciavatta, 2014). Trata-se de preparar o trabalhador para enfrentar as mudanças tecnológicas, promovendo sua adaptação e evitando a exclusão ou demissão de sua função (Machado, 1989).

A partir das ideias de Adam Smith sobre educação pública financiada pelo Estado, Marx e Engels (2011) criticavam a fragmentação causada pela divisão do trabalho. Eles argumentavam que os trabalhadores deveriam ter acesso à educação formal, mas recusavam a ênfase unilateral na formação técnica oferecida pelos liberais. Essa formação limitada, segundo eles, prejudicava o desenvolvimento das capacidades produtivas completas dos trabalhadores, tornando-os habilidosos apenas em áreas específicas. Eles combatiam a separação entre o pensamento intelectual e a execução do trabalho, defendendo a escola politécnica, aquela que deveria integrar trabalho produtivo com instrução científica, visando à superação da divisão entre trabalho manual e intelectual (Marx; Engels, 2011; Marx, 2015).

A formação politécnica promove ainda a combinação do trabalho produtivo com a educação intelectual e física, permitindo à classe trabalhadora se elevar acima

da burguesia e da aristocracia (Marx; Engels, 2011). Marx (2013) considerava essa educação como a base para o futuro, não apenas aumentando a produção social, mas formando indivíduos com capacidades plenas em diversas áreas.

Marx via a integração entre educação e trabalho, prevista em algumas legislações fabris, como uma oportunidade revolucionária para o proletariado. Ele acreditava que a conquista do poder político pela classe trabalhadora garantiria a inclusão e acessibilidade à tecnologia nas escolas (Marx, 2013), defendendo uma educação que oferecesse alternativas à classe trabalhadora para transformar sua própria realidade.

A formação politécnica, como base para o EMI, busca superar a divisão entre trabalho manual e intelectual e entre instrução profissional e geral. Contudo, essa ideia enfrenta a contradição de que, na sociedade capitalista, o conhecimento sistematizado é utilizado em benefício de quem detém os meios de produção (Saviani, 2012). Assim, se o trabalho é fundamental para adquirir habilidades e interagir com a natureza, a escola do trabalho precisa combater sua instrumentalização pelo capitalismo, oferecendo um papel crítico ao capacitar os indivíduos em técnicas e em conhecimento intelectual, incluindo política, ciências e artes. No EMI, a Politecnia visa a integrar trabalho e ensino por meio de currículos articulados, permitindo que os estudantes enfrentem desafios reais das atividades produtivas.

O sentido político da politecnia é superar a divisão histórica entre o trabalho manual e o intelectual, permitindo aos jovens da classe trabalhadora escaparem de destinos sociais predeterminados. Dessa forma, podem lutar por uma sociedade mais justa, afastando-se da ideologia neoliberal (Ciavatta, 2014). O ensino politécnico, presente em todas as disciplinas, deve integrar-se à prática e à formação para o trabalho (Machado, 1989), rompendo com a fragmentação das disciplinas e oferecendo uma educação voltada à transformação social.

A defesa desses princípios nasce da rejeição à escola meramente utilitária e pragmática. Ela também reflete a resistência contra a restrição dos horizontes culturais que a hegemonia burguesa impõe à classe trabalhadora e às camadas populares. Dessa forma, a arte-educação deve afastar-se do elitismo e das instrumentalizações do passado e assumir um caráter politécnico, integrando conhecimento, reflexão crítica, criatividade e sensibilidade estética para promover a transformação social. Se o conceito de politecnia viabiliza a criação de um currículo integrado, que busca unir teoria e prática, educação e trabalho, e inter-relacionar as partes com o todo arte-educação só será verdadeiramente politécnica ao se engajar em um ensino que combine saberes, reflexão, inovação criativa e o uso do senso estético, visando à mudança social.

A Omnilateralidade também está relacionada a esses princípios de formação integral. Segundo Manacorda (2007), Marx contrasta o critério burguês de pluriprofissionalidade com a ideia de omnilateralidade, que refere-se ao ser humano completo, alguém que não trabalha apenas com as mãos, mas também com o cérebro, em simbiose. Essa pessoa, consciente do processo de produção, o domina em vez de ser dominada por ele. A omnilateralidade representa o oposto da unilateralidade, onde a consciência humana se expande para abraçar sua completude.

No processo de trabalho, o indivíduo que produz e manuseia ferramentas de produção também compreende as bases tecnológicas e científicas que orientam essa

produção. Ao aplicar-se o conceito de omnilateralidade à educação escolar, Manacorda (2007) destaca a importância de um tipo de ensino que preserve o caráter marxiano da omnilateralidade, o que significa que os elementos sociais utilizados no trabalho profissional não devem resultar em passividade intelectual. Eles devem permitir que as pessoas tenham todas as oportunidades de acesso e fruição das atividades culturais e do trabalho científico. Além disso, o autor denuncia que, na atual divisão social das funções, certos grupos estão limitados em suas escolhas profissionais devido a várias condições econômicas e técnicas de dominação do capital.

Zagonel (2008) afirma que o ensino de Arte desenvolve múltiplas capacidades intelectuais, indo além do pensamento lógico-matemático, sendo fundamental para a formação humana ao longo da vida. Assim, a desvalorização do ensino de Arte na educação reflete a perda do humanismo, em uma sociedade marcada por rotinas automatizadas e interações superficiais, ou seja, unilateral. Nesta conjuntura, a omnilateralidade conecta o ensino de Arte a outros saberes, com uma abordagem crítica que, conforme Freire (2018), revela a realidade. Se a arte-educação não fomentar essa criticidade, ela se torna unilateral, perpetuando desigualdades ao negar o acesso a bens culturais que a classe dominante tenta monopolizar.

Neste contexto, se o conhecimento é direito de todos, a prática e apreciação da arte, frequentemente inviabilizadas por condições de trabalho degradantes, devem ser acessíveis a todos. Assim, o conhecimento artístico só é omnilateral se também for social. Ao desenvolver os sentidos humanos, a consciência crítica e a reflexão, o ensino de Arte é essencial para uma formação omnilateral, integrando capacidades técnicas e humanas e promovendo uma educação completa e transformadora (Zanella; Zanella, 2023). O próprio Marx (2004) argumenta que o ser humano é parte de uma sociedade tanto ideal quanto real, valorizando a necessidade da fruição estética.

Della Fonte (2020) sugere que a omnilateralidade aplicada na educação envolve práticas pedagógicas críticas que combinam o conhecimento conceitual e estético-artístico, essenciais para cultivar a sensibilidade humana. Assim, a escola integrada é um local ideal para introduzir os estudantes ao mundo do trabalho, revelando, por meio do ensino de Arte, as formas de combater o trabalho alienado capitalista. Della Fonte afirma que a verdadeira riqueza humana transcende a posse material, sendo a arte um meio de acesso às produções materiais e espirituais negadas aos marginalizados.

Nas bases conceituais que norteiam o EMI, encontramos ainda o conceito de trabalho como princípio educativo. O trabalho desempenha um papel fundamental na formação humana, pois é a mediação concreta entre o ser humano e sua realidade natural e social (Brasil, 2013). Isso significa que a capacidade do ser humano de transformar a realidade e a si mesmo por meio do trabalho é o princípio educativo central (Saviani, 2021). Entende-se o trabalho como um dos fatores do processo histórico pelo qual a humanidade se desenvolveu, já que, ao transformar a realidade, o ser humano também gera conhecimento, tecnologia e cultura (Brasil, 2013). Vislumbramos este como o ponto chave da integração proposta para o EMI dos IFs.

A concepção do trabalho como princípio educativo implica na formação de estudantes que compreendam a importância do trabalho em diversos aspectos, não se limitando apenas à preparação para empregos. Isso inclui a consciência das

dimensões sociais, econômicas, culturais e políticas do trabalho (Ramos, 2014) e o ensino de Arte pode e deve abordar estes eixos em sua composição curricular. Os/as arte-educadores/as podem desenvolver a consciência da realidade no aluno sem desviar da educação estética e criativa, uma vez que a própria prática artística é uma forma de trabalho, além do que há muitas obras de arte que abordam como tema central o mundo do trabalho (do Nascimento Carvalho; Midonês Bastos, 2024). Assim, o ensino de Arte ao partir da realidade, promove a participação ativa dos alunos na escola, que, como afirma Gramsci (2001), só pode existir se estiver conectada à vida.

O ensino de Arte no EMI deve combater a mecanização e o empobrecimento espiritual humano, conectando o estudante à realidade e ao mundo do trabalho, integrando-se a uma matriz humanizadora que faz o aluno compreender seu papel social e profissional. A proposta de um currículo centrado no trabalho, especialmente no EMI, visa preparar o aluno para o mundo do trabalho de forma crítica e autônoma (Silva, 2013). Neste raciocínio, a Arte é parte essencial para uma formação total. O ensino de Arte no contexto da escola do trabalho não apenas desenvolve habilidades criativas e sensíveis, mas também prepara o estudante para compreender e transformar a realidade social, promovendo uma formação ética, crítica e política por meio do senso estético e da criatividade.

Para do Nascimento Carvalho e Midonês Bastos (2024), o ensino de Arte, quando toma o trabalho como princípio, permite ao aluno desenvolver habilidades tanto intelectuais quanto práticas, quebrando a divisão entre o trabalho manual e o intelectual, promovendo uma formação completa. Para os autores, no EMI, a arte-educação é integrada quando propõe que o estudante associe suas habilidades artísticas com o conhecimento técnico, ampliando sua visão crítica do mundo e do trabalho. O ensino de Arte, concluem, quando alinhado ao conceito de trabalho como princípio educativo, deve transcender a técnica artística vazia e descontextualizada, promovendo debates e reflexões sobre o mundo do trabalho e suas dinâmicas sociais e econômicas.

O EMI dos Institutos Federais é, em suma, uma oportunidade para integrar o ensino de Arte à educação profissional, principalmente com o ensino técnico e tecnológico, representando um modelo de ensino médio ideal para o momento atual da sociedade brasileira. Isso se alinha com a visão de Moura (2014) de luta por uma sociedade justa, que busca a formação omnilateral, integral e politécnica para todos, de forma pública e igualitária, sob a responsabilidade do Estado. Embora essa visão seja uma condição distante na realidade contemporânea do Brasil, os Institutos Federais são encarados como uma esperança, a pavimentar o caminho em direção a um ideal educacional e social futuro.

Na dimensão possível, dentro da realidade atual, a integração pode ser alcançada por meio de uma conexão significativa entre o ensino de Arte e a formação profissional, promovendo a ligação entre o saberes artísticos e as competências técnicas da Educação Profissional e Tecnológica, quando se põe em prática a formação humana politécnica e omnilateral. No fim, intenta-se formar futuros trabalhadores críticos e emancipados em relação ao sistema vigente explorando a criatividade, o senso estético e os saberes socioculturais que emanam da arte-educação.

Para tanto, faz-se sempre importante conhecer historicamente o desenvolvimento destes conhecimentos (ensino de Arte e EP), já que para integrá-los

é necessário obter as melhores versões possíveis destes componentes, livres dos obstáculos, instrumentalizações e reducionismos do passado.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional do EMI, o trabalho é visto como o elo comum entre todos os objetivos da escola, sendo o principal formador da humanidade. Nesta modalidade, o trabalho não deve ser abordado apenas do ponto de vista técnico, mas junto às bases científicas adequadas para o seu pleno domínio. Assim, a ciência contribui para a compreensão do trabalho como parte integrante da realidade objetiva da vida, e ambos, trabalho e ciência, têm como ponto convergente a cultura. A cultura, por sua vez, comporta a arte e reflete os problemas, necessidades e possibilidades que impulsionaram o avanço do conhecimento social. Deste modo, no EMI a escola deve ser uma escola da ciência, da cultura e do trabalho, estabelecendo uma estreita relação com a vida em sociedade. A arte, como componente da produção estética da cultura, surgida a partir do trabalho humano, pode ser integrada a esses princípios por meio de conhecimentos sistematizados que foquem no mundo do trabalho e na fruição dos bens proporcionados por ele.

A abordagem aqui apresentada mostrou muitas adversidades históricas enfrentadas pro ensino de arte e pela educação profissional. Sua análise ressalta a importância da existência do ensino médio integrado para a realidade atual brasileira, enquanto nos lembra que o ideal é a escola unitária socialista, para a qual o ensino médio integrado serve como uma ponte. No entanto, os benefícios deste ensino só podem ser alcançados se a integração for substantiva.

Assim, inferimos ter demonstrado que é crucial compreender o contexto histórico e conceitual que levou à implementação do ensino médio integrado nos Institutos Federais, tal qual é importante conhecer a história dos componentes os quais pretende-se nele integrar. Entendemos que a análise dos pontos de convergências e divergências históricas do ensino de Arte e da Educação Profissional no Brasil e as formas como estes saberes se configuraram ao longo do tempo contém conhecimentos que devem ser considerados por aqueles que necessitam integrá-los no EMI dos IFs. Concluímos que a análise da história destes componentes conduz à percepção de que o elo para sua integração está principalmente apresentado por meio dos conceitos de omnilateralidade, politecnia e trabalho como princípio educativo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Vozes: Petrópolis, 2013.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 6 set. 2023.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Estudos, 248)

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. (debates, 139)

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Estudos, 126.)

BARBOSA, A. M. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 19–39, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/44693>. Acesso em: 7 jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Notas sobre as histórias da democratização do ensino da Arte. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 1422, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 08 mai. 2023.

BRASIL. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV**: áreas de conhecimento e integração curricular/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_4.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. 3. ed. Atualizada até janeiro de 2019. Brasília: Senado Federal, Secretaria de Editoração e Publicações Coordenações de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>. Acesso em 03 set. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5**, de 4 de maio de 2011. Brasília: 2012. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 28 ago. 2023.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ClAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014. Disponível em: <https://urx1.com/NNqbh>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Formação humana em diálogo**: educação profissional, estética e arte. Vitória: Edifes, 2017.

DO NASCIMENTO CARVALHO, Edvaldo; MIDONÊS BASTOS, Argemiro. O Componente curricular arte no ensino médio integrado dos Institutos federais: Uma possibilidade de integração com a educação profissional e tecnológica. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. e0057, 2024. DOI: 10.5965/198431781820231e0057. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/23783>. Acesso em: 15 set. 2024.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação Omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

FARIAS, Carla Galvão; OLIVEIRA, Milene Kinlliane Silva de; DIAS, Polyana Nogueira. Arte-educação e libertação humana. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, e46391110127, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.10127>. Acesso em: 4 ago. 2024.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Polêmicas do nosso tempo, 22.)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e da sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 41-62.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**: os intelectuais. o princípio educativo. Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos**: O Breve Século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. Ensaio: **avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 20, p. 365-383, jul. 1998. Disponível em: <https://ury1.com/MZbca>. Acesso em: 07 set. 2023.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Politecnia, Escola Unitária e Trabalho. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. E-book.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política, livro segundo: O processo de circulação do capital. Tradução de Reginaldo Sant'anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. E-book.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://urx1.com/Hb8KS>. Acesso em: 25 mar. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ury1.com/T56sb>. Acesso em: 27 mar. 2023.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *in*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107-128.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, Autores Associados, 2021.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação**: há um lugar para a Arte no Ensino Médio? Curitiba: Aymarã, 2009. (Mundos das ideias)

SELBACH, Simone; CAREGNATO, Lucas; PERUZZO, Maicon Douglas; TURELLA, Cátia Elisa; PANIZ, Diana; MENEGHEL, Renata. **Arte como didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **Ensino médio integrado**: travessias. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Ibpex, 2008.

ZANELLA, Katerine; ZANELLA, José Luiz. A defesa do ensino e aprendizagem de Arte para a formação Omnilateral: crítica a BNCC e aos objetivos de aprendizagem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023024, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8664639. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664639>. Acesso em: 4 ago. 2024.