

A arte no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: conquistas e resistência

Art in Integrated High School in Federal Institutes of Education, Science, and Technology: achievements and resistance

Recebido: 15/01/2025 | **Revisado:** 10/05/2025 | **Aceito:** 24/05/2025 | **Publicado:** 16/07/2025

Charles Immianovsky
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4682-4959>
Instituto Federal Catarinense
E-mail: charles.immianovsky@ifc.edu.br

Como citar: IMMIAOVSKY, C. A arte no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: conquistas e resistência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-18 e18193, jul. 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

Neste texto, discute-se a presença e o lugar da arte no contexto dos vinte anos do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais. São articulados e analisados dados de uma pesquisa de doutorado, do tipo documental, que buscou compreender as relações entre arte e educação democrática no âmbito das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nessas instituições. A análise realizada aponta para o fato de que a presença da arte nos cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais vem contribuindo para a reverberação de uma educação democrática nestas instituições, sendo também uma forma de resistência aos efeitos do reacionarismo em educação, que tomou vulto no Brasil com o Golpe de Estado de 2016.

Palavras-chave: Educação democrática; Arte; Ensino Médio Integrado; Institutos Federais.

Abstract

This text discusses the presence and role of art in the context of twenty years of Integrated High School Education in the Federal Institutes of Education, Science, and Technology – Federal Institutes. Data from a doctoral research, of a documentary nature, are articulated and analyzed to understand the relationships between art and democratic education within the teaching, research, and extension activities developed in these institutions. The analysis points out that the presence of art in the Integrated High School courses at the Federal Institutes has been contributing to the reverberation of democratic education in these institutions, also serving as a form of resistance to the effects of reactionary trends in education, which gained momentum in Brazil following the 2016 Coup d'État.

Keywords: Democratic education; Art; Integrated High School; Federal Institutes.

1 INTRODUÇÃO

Junto à criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, o Ensino Médio Integrado (EMI) surgiu como modelo inovador de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, especialmente porque a gênese de criação dos Institutos Federais se vincula a uma proposta político-pedagógica baseada numa formação humana integral e integrada. Proposta essa que colocou a educação profissional no Brasil em outra direção: a da busca pela efetiva superação de um modelo dual de educação que reproduziu desigualdades a partir da oferta de uma formação geral para a elite e da formação técnica para a classe trabalhadora; dualidade esta que historicamente predominou no país. Passados vinte anos da publicação do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, o qual lançou as bases para a implementação desse modelo inovador de EPT, a partir da aprovação da Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), esse texto discute a presença da arte e do ensino de arte nessa proposta inovadora, buscando compreender o seu lugar nessa proposta e nessa história.

A discussão pretendida é desenvolvida a partir da articulação e análise de dados de uma pesquisa de doutorado, do tipo documental, que buscou compreender as relações entre arte e educação democrática no âmbito das atividades e ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas em diferentes *campi* dos Institutos Federais de diferentes regiões do Brasil. O conjunto documental selecionado para a pesquisa constituiu-se de: leis e documentos de normatizações da área da Educação, e artigos sobre ações de ensino, pesquisa e extensão publicados nos Anais do Encontro Nacional de Professores de Arte dos Institutos Federais (Enpaif) das edições dos anos de 2017, 2018 e 2019. Entende-se, a partir de Oliveira (2007), que esse tipo de material caracteriza-se como fonte primária e que as fontes primárias são as geralmente exploradas na pesquisa documental. Com base nessa caracterização, se reconhece que, assim como as leis e documentos normatizadores, as publicações dos Anais do Enpaif também são fontes primárias, porque o objetivo desses textos publicados foi o de documentar ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte nos IFs, sem relação, quando da sua elaboração, com o tema central desta pesquisa – a relação entre arte e educação democrática. Assim, as publicações do Enpaif são dados de primeira mão, que tratam de diferentes ações em arte nos IFs, mas que, por meio do tratamento analítico dado a eles na pesquisa, seu conteúdo foi percebido e analisado frente outros objetivos.

A análise e discussão realizadas apontam para o fato de que a presença da arte nos Institutos Federais, por meio do ensino e de ações de pesquisa e extensão em arte no âmbito do EMI, vem contribuindo para a reverberação de uma educação democrática nestas instituições, por meio de, pelo menos duas perspectivas: a educação **por meio da** democracia; e a educação **na** democracia. Além disso, esse reverberar da educação democrática pela presença da arte e do ensino de arte nos Institutos Federais, explicita uma forma de resistência de professores e professoras dessas instituições à tentativa de imposição de propostas reacionárias para a educação brasileira, moldadas no bojo do reacionarismo que tomou vulto no Brasil com o ciclo Golpe de Estado de 2016 (Tommaselli, 2018, p. 58). Por “ciclo do Golpe

de Estado de 2016”, entende-se o período que se iniciou com as chamadas “jornadas de junho de 2013”, momento em que uma forte onda conservadora tomou vulto no Brasil e conduziu a narrativa que levou ao Golpe de Estado de 2016, no Brasil, com a deposição da então presidente Dilma Rousseff, legitimamente eleita no pleito de 2014 (Tommaselli, 2018).

2 A ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E PERCALÇOS

Os Institutos Federais são herdeiros das Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAA), que foram criadas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente da República à época, Nilo Peçanha. Subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a criação das EAA tinha como finalidade o ensino profissional primário gratuito (Brasil, 1909). A criação dessas instituições vislumbrou o desenvolvimento econômico do Brasil, que demandava a qualificação de trabalhadores e trabalhadoras capazes de atuar no processo de industrialização do país e, para isso, foi necessário conciliar a orientação social e a formação de jovens para o trabalho (Amaral, 2021). Embora essa conciliação fosse necessária, na prática, desde a sua criação, as EAA desenvolveram um currículo com pouca integração entre a parte técnica e o ensino das disciplinas de formação geral, humana ou propedêutica; um afastamento que se tornou um desafio histórico a ser superado no âmbito da educação profissional no Brasil. Como consequência desse modelo de educação, que não conseguiu conciliar a formação técnica a uma formação humana, reproduzia-se a desigualdade, a partir de um modelo de escola para pobres e outro para ricos. Assim, as EAA marcam um período da educação brasileira fortemente caracterizado por um modelo de escola dual – segundo Frigotto (2018), uma escola que desenvolve conhecimentos, valores e atitudes para os que irão dirigir, organizar e comandar, e outra escola restrita, para os que se destinam ao trabalho manual ou de execução. Conforme explica Saviani (1994), a formação escolar dual, caracterizada como uma formação geral para alguns e uma formação técnica para outros, se perpetua na educação brasileira como consequência da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual na sociedade capitalista – para as classes dominantes, o acesso ao conhecimento intelectual e, para as massas, o acesso ao conhecimento que gere força produtiva.

Quanto à arte nas EAA, por exemplo, ela estava presente nos currículos sob uma função utilitarista, tendo mais um caráter recreativo do que técnico e teórico (Lemos Júnior, 2011). Sobre essa função utilitarista da arte nessas instituições, explicou Amaral (2021, p. 101-102):

Era comum a arte fazer parte dos currículos por meio do ensino de conteúdos considerados necessários à formação técnica como, por exemplo, ensino de desenho, perspectiva, geometria etc. Isso reforçou um entendimento utilitarista da arte como auxiliar no desenvolvimento das habilidades técnicas necessárias à atuação no mercado de

trabalho e tem a ver com a própria história da constituição do ensino de arte na educação profissional.

Vislumbraram-se avanços significativos na superação desse modelo escolar dual de educação profissional com a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Isso porque o decreto possibilitou recompor o ensino técnico reunindo-o ao ensino médio e lançou as bases para a implementação do chamado Ensino Médio Integrado (EMI), com a aprovação da Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

A criação da RFEPCT com a Lei nº 11.892/2008 representou a maior expansão da história da educação profissional no Brasil. Segundo informações do *site* do Ministério da Educação (MEC), atualizadas até junho de 2024, a RFEPCT contava com 685 unidades, sendo vinculadas a 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 22 escolas técnicas ligadas às Universidades Federais e ao Colégio Pedro II, além da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (Brasil, 2024). Desse total de unidades, 605 correspondem aos *campi* dos Institutos Federais espalhados pelos 26 estados brasileiros e pelo Distrito Federal (DF).¹

O expressivo quantitativo de unidades dos Institutos Federais evidencia a centralidade dessas instituições na implantação de uma nova concepção do papel e da presença do sistema de ensino federal na oferta pública da EPT, especialmente por meio dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, o chamado Ensino Médio Integrado – EMI. Isso porque há, na lei de criação da RFEPCT, a previsão de um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada (Brasil, 2008). O EMI expressou uma outra compreensão sobre a educação profissional no Brasil, no sentido de avançar de uma restrita concepção de formação para o trabalho para uma concepção de formação humana integral.

O EMI constitui-se numa proposta de currículo articulado e integrado, em que se busca estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, o que, em essência, significa quebrar a hierarquização de saberes (Brasil, 2010). Para Pacheco (2010), o EMI é modelo inovador em termos de proposta político-pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois a oferta desses cursos permite romper barreiras entre o ensino técnico e o chamado científico.

Quanto à arte nos Institutos Federais, a área passa a ser reconhecida como parte constituinte de um currículo voltado à formação humana integral e não como uma função utilitarista. É o que se depreende do documento *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes* (2010): é prerrogativa das orientações que os

¹ Levantamento realizado a partir de informações extraídas do *site* do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal/institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia>. Acesso em: 03 jan. 2025.

Institutos Federais reúnam, dentro do entendimento de seu trabalho coletivo, da diversidade sociocultural, princípios e valores que se dirigem a uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, o que demanda assegurar, nessas instituições, o lugar da arte e da cultura (Brasil, 2010). Para além dos documentos orientadores, Amaral (2021) afirma que a presença da arte nos Institutos Federais se materializa, principalmente, por meio do currículo dos cursos EMI e de projetos de pesquisa e extensão nas diversas linguagens artísticas, que, em sua maioria, são coordenados por professores e professoras de arte dessas instituições. Nesse ponto, destaca-se que os Anais das edições do Enpaif contêm, no seu conjunto, um considerável acervo de publicações sobre esses projetos desenvolvidos por professores e professoras de arte nos diversos *campi* dessas instituições.²

Contudo, embora se identifique e se reconheça como uma conquista histórica da educação profissional no Brasil a presença da área de Arte e do ensino de arte no âmbito do EMI e dos Institutos Federais, há alguns fatos e estratégias pulverizados nessas instituições que se contrapõem ao reconhecimento da importância das diversas linguagens das artes para uma formação integral. São alguns desses fatos e estratégias: menor tempo e espaço para a arte no currículo formal (geralmente reduzida a carga horária mínima prevista em lei) e pouco investimento para construção e adequação de espaço físico às demandas da área de Arte (Amaral, 2021); e contratação de professores de Arte com carga horária reduzida (20h em detrimento de 40h com dedicação exclusiva). Esses fatos e estratégias explicitam alguns paradoxos que acompanham a história da relação entre arte e educação profissional e que ainda repercutem na constituição da RFEPCT e dos Institutos Federais, a saber: a crença de que o domínio da técnica é condição suficiente para a aprendizagem nesse campo; a ideia de que a área de Arte assim como outras áreas ligadas às Ciências Humanas tem menor importância ou até são desnecessárias na formação do indivíduo; e, a ideia de que a dimensão racional deve ser valorizada mais ou em detrimento da dimensão do sensível.

Sobre a atualidade desses paradoxos, Amaral (2021) afirma, a partir de suas pesquisas de Doutorado e de Mestrado, que, nas duas pesquisas que realizou, foi possível perceber que ainda reverbera, de forma pulverizada, nos Institutos Federais, uma percepção de que a arte e o ensino de Arte são inúteis. São verdades discursivas do nosso tempo colocadas em movimento na EPT a partir de enunciados recorrentes nessas instituições, a saber: que se deve dar prioridade à formação de mão de obra, pois os Institutos Federais são escolas de “chão de fábrica”, que atender às demandas mercadológicas e de empregabilidade neoliberais deveria ser o objetivo dessas escolas (Amaral, 2021). Diante desses enunciados, a pesquisadora afirma que “[...] a ideia de arte como algo sem lugar na educação profissional ainda continua vigente, mesmo em espaços onde a presença da área no currículo não é questionada” (Amaral, 2021, p. 104). E complementa:

² O Enpaif é um evento institucional criado em 2016 pela articulação de professores de Arte dos Institutos Federais com o objetivo de compartilhar experiências de ensino, além de ações de extensão e de pesquisa relacionadas às áreas de conhecimento da Arte.

Alguns relatos feitos para mim nas entrevistas trazem marcações importantes a respeito de um certo incômodo ainda recorrente pela presença da arte no contexto da educação profissional. Na docência em arte sendo tomada como *fazer nada*, no estranhamento causado pela ida de estudantes ao cinema ou na possibilidade de retirar a disciplina Arte do currículo, identifico atos de linguagem, proposições ou elementos de discursividade que vinculam a área da arte na educação profissional a um *lugar sem lugar*. De acordo com essas afirmações, a arte ainda é vista como uma área que ocupa um espaço que não poderia ser seu na EPT, o que caracterizo como um *espinho na carne* dos Institutos Federais. (Amaral, 2021, p. 103-105).

Para além dos paradoxos que, de forma pulverizada, ainda acompanham a educação profissional e que reverberam elementos discursivos que vinculam a área de Arte na educação profissional a um “lugar sem lugar”, outros desafios (mais recentemente) foram postos aos Institutos Federais, especialmente aos cursos de EMI, e à presença da Arte nessas instituições: o de resistir às tentativas de imposição de propostas reacionárias para a educação brasileira, moldadas no bojo do reacionarismo que tomou vulto no Brasil com o ciclo do Golpe de Estado de 2016. Nesse ponto, trata-se, entre outras ações, da imposição de um conjunto de mudanças constitucionais e educacionais na legislação brasileira.

Quanto às mudanças com maior impacto sobre o EMI e a presença da arte nos Institutos Federais, destaca-se: a aprovação da Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), conhecida como Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), que teve por objetivo normatizar a estrutura curricular do “Novo” Ensino Médio a partir da Reforma; e a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 janeiro de 2021, que buscou impor a efetivação do “Novo” Ensino Médio nos Institutos Federais, ao regulamentar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021).

Sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021), é importante destacar, especialmente, que o documento não faz menção à formação integrada como prioridade para a EPT, indicando a intenção de interferir sobre a regulamentação do ensino nessas instituições para mitigar a existência do EMI enquanto modalidade de ensino prioritária na RFEPCT. Além dessa ausência de menção sobre a prioridade da formação integrada, desaparecem do documento também as menções à formação integral como objetivo da EPT; ausência que dá lugar, no texto, ao enfoque na laboralidade. O novo enfoque é percebido quando se compara o primeiro princípio norteador presente em ambos os documentos – na diretriz de 2012, lê-se: a “[...] relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante” (Brasil, 2012, p. 22); na diretriz de 2021, lê-se: a “[...] articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes” (Brasil, 2021, p. 1). Nesse sentido, (re)afirma-se que as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica

(2021) miraram o EMI como estratégia para enfraquecer o projeto de EPT integrada voltada à formação humana integral, bem como os Institutos Federais.

Ainda, a respeito das consequências da imposição dessas alterações legais e documentos normativos para EMI nos Institutos Federais, afirma-se que:

[...] a Reforma do Ensino Médio, a BNCC do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021), apontam para retrocessos no âmbito da EPT nos IFs [Institutos Federais], pois os documentos promovem o enfraquecimento do Ensino Médio como modalidade da Educação Básica, visto que, nessa última etapa, todos os estudantes já não têm mais o direito às mesmas oportunidades de educação, o direito aos conhecimentos das várias ciências e das artes. E, neste ponto, interfere diretamente sobre o modelo EPT nos IFs e, mais especificamente, sobre o ensino de arte nessas instituições, visto que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021) trataram de alinhar a educação dos IFs à Reforma do Ensino Médio. (Immianovsky, 2023, p. 740).

O enfraquecimento dos Institutos Federais e do projeto de EPT integrada voltada à formação humana integral por meio do ataque ao EMI, por consequência, tem suas implicações sobre a área de Arte e o ensino de arte nessas instituições. Entre as implicações pode estar o enfraquecimento da área de Arte no currículo do EMI, bem como o reforço de alguns dos paradoxos sobre a presença da Arte na educação profissional. Considerando esse cenário, afirmou-se que:

[...] a discussão em torno da premente revogação da Lei Nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio) parece ter sua legitimidade, demandando que os IFs também se coloquem e se posicionem nesse debate, a fim de garantir que se fortaleça o seu modelo de formação integral e de educação democrática, bem como a revisão [ou revogação] das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021). (Immianovsky, 2023, p. 741).

Diante do exposto, compreende-se que a criação dos Institutos Federais e dos cursos de EMI são marcos na história da educação profissional no Brasil, especialmente porque se vislumbrou, a partir deste, a efetivação de um projeto de educação que supere a dualidade entre formação geral e formação técnica. Nesse projeto, a área de Arte ganhou espaço e tem reivindicado o seu lugar, ao mesmo tempo que convive com alguns paradoxos que historicamente marcam e acompanham a relação entre esta área e a educação profissional. Contudo, para além dessas conquistas e dos paradoxos que a acompanham, as medidas legais e normatizações viabilizadas no/pelo contexto reacionário que tomou vulto no Brasil a partir do ciclo do Golpe de Estado de 2016 manifestaram-se, conforme

problematizado, como percalços para a educação integral e integrada nos Institutos Federais e, conseqüentemente, para a área de Arte.

Foi diante da manifestação desse contexto reacionário que pesquisadores (Frigotto, 2018; Penna, 2018, 2019) destacaram a necessidade da reafirmação do debate sobre educação democrática como forma de se contrapor ao discurso reacionário em educação e de articular outras causas em torno da educação pública. A educação democrática para Penna (2018), é aquela que combate as diferentes formas de opressão que excluem muitos jovens da escola, valoriza os profissionais da educação e não se reduz à qualificação para o trabalho. Esse cenário, então, foi a motivação para a pesquisa de doutorado que buscou compreender as relações entre arte e educação democrática e o que reverbera destas relações no âmbito das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nos Institutos Federais. Eis por onde segue o texto: estabelecer as relações entre arte e educação democrática e discutir essas relações no âmbito das ações de ensino, pesquisa e extensão em arte nos Institutos Federais e do EMI.

3 SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A relação entre arte e educação democrática implica compreender uma longa história: a da relação entre educação e democracia. Para Biesta (2013), questões sobre essa relação estiveram entrelaçadas desde a *pólis* de Atenas, mas foi com o surgimento das sociedades modernas que essa íntima relação ficou explícita, a partir do momento em que a escola surgiu como principal forma de educação dessas sociedades. Desde então, as sociedades modernas vêm buscando pensar essa relação entre educação e democracia e, com isso, delineando o que seria uma educação democrática e suas implicações. Pode-se, então, delinear, a partir desse marco inicial e dessa busca, uma história da educação democrática.

Ao discutir as diferentes formas de relacionar educação e democracia ao longo da história das sociedades modernas, Biesta (2013, p. 166) informa sobre duas perspectivas: a “educação *para* a democracia” e a “educação *por meio da* democracia”. Embora as duas perspectivas guardem diferenças, Biesta (2013) entende que instruir **por meio da** democracia pode ser um modo específico de instruir **para a** democracia, isso porque as duas perspectivas estão centradas em buscar a melhor maneira de preparar crianças e jovens para o futuro em sociedade, ou seja, prepará-los da melhor forma para que possam futuramente participar da democracia e assim garanti-la. Trata-se, nesses casos, de uma relação instrumental entre educação e democracia, em que a educação, por meio da escola, é pensada e utilizada para garantir a propagação das sociedades democráticas.

Sob essa perspectiva instrumental da educação democrática encontram-se tanto as abordagens que dão centralidade ao desenvolvimento de conteúdos, habilidades e valores democráticos quanto aquelas que colocam ênfase na importância das estruturas e dos processos democráticos e do currículo democrático no processo de escolarização, uma vez que a qualidade dessas relações também implica na qualidade democrática do ambiente escolar (Biesta, 2013). Dentro dessa

perspectiva, Biesta (2013) destaca as chamadas “escolas democráticas” estudadas por Apple e Beane (1997).

Nas escolas democráticas, por exemplo, as estruturas e os processos educacionais se desdobram em práticas que possibilitam uma participação ampla na tomada de decisões, uma decisão cooperativa sobre as mais diversas questões presentes no ambiente escolar, das administrativas às da sala de aula. Devido a isso,

Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. (Apple; Beane, 1997, p. 20-21).

Quanto ao currículo democrático, nas escolas democráticas, este é problematizado, e o conhecimento a ser transmitido nessas escolas não se restringe ao conhecimento “oficial”, ou seja, aquele produzido ou endossado pela cultura dominante. Essa problematização do currículo oficial nas escolas democráticas está implicada numa questão: a de que o conhecimento oficial é transmitido como se fosse a “verdade”, nascida de uma fonte imutável e infalível e, nesse processo, o currículo oficial acaba silenciando as vozes dos que não pertencem à cultura dominante, como as pessoas não brancas, as mulheres e os jovens (Apple; Beane, 1997). A prevalência do conhecimento dominante no currículo escolar afasta-se da ideia de um currículo democrático, porque o currículo democrático “[...] enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir.” (Apple; Beane, 1997, p. 26).

Para além de uma abordagem instrumental, Biesta (2018, p. 22) apresenta uma outra forma de relacionar educação e democracia, ao tratar da escola como “[...] lugar *entre* a casa e a rua, por assim dizer: a escola como um lugar de transição, onde não se está mais em casa, mas também ainda não se está no mundo real, o da produção econômica e dos processos políticos, por exemplo”. Isso porque, se por um lado existem expectativas para que a escola atenda às demandas da sociedade, – conforme se persegue desde a escola burguesa –, por outro, Biesta (2018, p. 22) afirma que “[...] a tarefa última da educação é ajudar as crianças e os jovens a estar *no* mundo [...]”. E é justamente porque a escola é o *entre-lugar*, um lugar no meio do caminho, que ela precisa estar protegida, em certa medida, das demandas da sociedade, ou seja, uma proteção necessária para que seja possível praticar e tentar coisas (Biesta, 2013).

Ajudar crianças e jovens a estar no mundo implica, segundo Biesta (2013), em **ação**, ou seja, em oportunidades para que estes possam **vir ao mundo** com seus inícios. A ação, para Biesta (2013, p. 182), significa “[...] introduzir seus inícios num mundo de pluralidade e diferença de tal maneira que seus inícios não obstruam as oportunidades de os outros também introduzirem seus inícios nesse mundo”. Conforme se depreende do autor, para vir ao mundo é preciso que outros adotem

nossos inícios, e isso demanda enfrentar um problema: o fato de que os outros respondem de maneiras imprevisíveis às nossas iniciativas, ao nosso agir, uma vez que são capazes das suas próprias ações, mas é justamente esse “problema” – pluralidade – que constitui a condição única para vir ao mundo com nossos inícios (Biesta, 2013). A ação, então, expressa uma relação entre sujeitos e não entre sujeito-objeto, ou seja, só é possível tornar-se sujeito nas relações com os outros que são diferentes de nós. Se quisermos ser sujeitos de ação só podemos ser reconhecendo a pluralidade, porque só podemos ser seres únicos e singulares na pluralidade (Biesta, 2013).

Ao colocar ênfase na ação como o meio pelo qual os indivíduos podem vir ao mundo de modo único e singular, ou seja, tornar-se sujeito, Biesta (2013) entende a educação não apenas como a aquisição de algo (externo), mas como resposta; resposta a um outro que é diferente, sendo essa diferença que permite que tanto eu quanto o(s) outro(s) seja(m) sujeito(s) de ação. O que a ação produz é a manifestação de uma **interrupção**, que é a oportunidade de buscar ou estabelecer um modo descentrado de ser no mundo, para que sobre espaço para que os outros também possam agir e ser. A interrupção é a oportunidade de encontrar ou estabelecer uma forma de ser no mundo de modo descentrado, a fim de que sobre espaço para que os outros possam ser também (Biesta, 2013); ou seja, como a minha ação só é possível na relação com outros que são diferentes de mim, sou chamado a encontrar formas e meios de responder ao outro e não a querer controlar as maneiras de agir do outro. Sob essa perspectiva, a educação escolar é só um dos meios por onde isso pode ocorrer, mas isso não quer dizer que esse é o primeiro papel da escola e da educação. Nesse ponto, se defende que o fracasso da democracia não pode ser simplesmente atribuído à educação ou à escola, porque aperfeiçoar a qualidade democrática de uma sociedade demanda tornar a própria sociedade (de maneira mais geral) mais democrática (Biesta, 2013). Por isso, Biesta (2013) propõe como questão central a busca pelo equilíbrio entre a necessidade de atender às demandas colocadas pela sociedade à escola e a necessidade de preservar-se delas, porque a tarefa última da educação é ajudar crianças e jovens a estar no mundo, um mundo habitado por outros, um mundo de diferença e de pluralidade.

Diante dessa teorização, nomeou-se essa outra forma de educação democrática proposta por Biesta (2013) de “educação **na** democracia”. Isso porque se compreende que, o “na” como elo da expressão, demarca que a qualidade democrática da educação dependerá da qualidade democrática da sociedade. Conforme afirmou Biesta (2013), a educação sozinha não é capaz de criar ou salvaguardar a democracia, porque a qualidade democrática de uma sociedade está nas próprias oportunidades que essa sociedade oferece de viver a democracia. Assim, diferentemente das perspectivas educação **para a** e **por meio da** democracia que sugerem uma abordagem instrumentalista da educação democrática, a perspectiva educação **na** democracia não se baseia numa abordagem instrumental da educação, mas de imbricamento.

Considerando o exposto sobre as perspectivas de educação democrática, a relação entre arte e educação democrática pode expressar-se de distintas maneiras. A arte, por exemplo – no âmbito das perspectivas educação **para a** e **por meio da** democracia – poderia servir como instrumento da educação democrática, uma vez

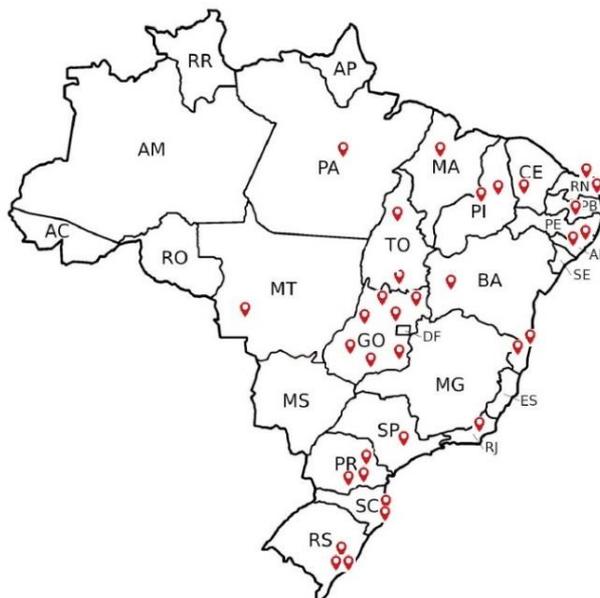
que sua presença na educação teria como principal objetivo ajudar a transmitir um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores, além de garantir estruturas e processos democráticos na escola de modo a formar os estudantes para a futura vida em sociedade. Esta relação instrumental entre arte, educação e democracia tem a sua importância.

Porém, sob a perspectiva educação **na** democracia, a arte não estaria limitada a uma relação instrumental com a educação democrática, mas de imbricamento. Quanto às oportunidades desse imbricamento na escola, estas se expressariam em ações em arte que não se restringiriam, por meio da educação em arte, a ajudar as escolas a produzirem o sujeito democrático ou para torná-las (mais) democráticas, mas, sim, a explorar as oportunidades da arte como possibilidade para que as crianças e os estudantes possam agir; no sentido de ação, conforme formulou Biesta (2013).

4 ARTE E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NAS AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O que reverbera dos Anais do Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais (Enpaif) sobre a relação entre arte e educação democrática em contexto reacionário? Essa é a pergunta que orientou a pesquisa de doutorado anunciada na introdução deste texto, e que teve como objetivo principal compreender as relações entre arte e educação democrática que reverberam dos Anais das edições do Enpaif em contexto reacionário. Para tanto, na pesquisa, de abordagem qualitativa e do tipo documental, foram selecionados e analisados 33 artigos (textos completos) sobre ações de ensino, pesquisa e extensão em Arte nos Institutos Federais publicados nos Anais do evento, referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019. Embora a primeira edição do ENPAIF tenha ocorrido em 2016, em São Paulo, tendo por objetivo conhecer as identidades dos *campi* da RFEPCT, o evento só passou a contar com a publicações dos trabalhos em Anais a partir da segunda edição, que aconteceu em 2017, em Itumbiara, Goiás, e teve como tema “Ética e Poética de Resistências: ensino de arte nos IFs”. A terceira edição aconteceu em 2018, em Brasília, Distrito Federal, e teve como tema “Da Base Nacional Curricular Comum à realidade da Arte nos Institutos Federais”. Já a quarta edição ocorreu em 2019, em Curitiba, Paraná, e teve como tema “Políticas e percursos para o campo das Artes nos Institutos Federais: articulações e desafios”.

Figura 1: Distribuição por estado dos Institutos Federais de onde derivam os artigos analisados na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2022).

A definição por investigar as relações entre arte e educação democrática nos Institutos Federais por meio de artigos publicados nos Anais do Enpaif deve-se ao fato de que, para além de fornecerem dados sobre ações de ensino, pesquisa e extensão em Arte nessas instituições, as temáticas das edições do evento dos anos de 2017, 2018 e 2019 estão consonantes ao debate político sobre arte e educação no contexto das alterações e das reformas no campo educacional impostas no ciclo do Golpe de Estado de 2016.

A respeito do tratamento analítico dos artigos, este foi orientado pela perspectiva da Análise de Conteúdo (AC) com base em Lüdke e André (2013). Para essa análise, foram elencadas, a partir da teorização sobre as relações entre arte, educação e democracia, duas categorias temáticas para cada uma das perspectivas de educação democrática, a saber: (1) Incorporação de conhecimentos não oficiais ao currículo; (2) Cooperação e colaboração com ênfase na coletividade; (3) Valorização da diferença na pluralidade; (4) Interrupção. As duas primeiras categorias temáticas estão relacionadas a uma forma de relacionar arte e educação democrática de forma instrumental no âmbito daquilo que Biesta (2013) chama de educação **por meio da** democracia; e as outras duas categorias temáticas correspondem a uma perspectiva de imbricamento entre arte e educação democrática, no âmbito daquilo que se nomeou de educação **na** democracia.

Diante dessa categorização temática, a análise dos dados demonstrou que reverbera dos artigos sobre ações de ensino, pesquisa e extensão em arte nos Institutos Federais documentadas nos Anais do Enpaif das edições de 2017, 2018 e 2019, pelo menos, duas formas de relacionar arte e educação democrática – uma baseada em uma relação instrumental e outra em uma relação de imbricamento. As

ações pelas quais essas relações se manifestam são identificadas tanto no âmbito do ensino quanto da extensão e da pesquisa, embora desta última (na pesquisa) em menor proporção. Além disso, embora essas ações se verticalizem pelos diferentes níveis de formação da Educação Profissional e Tecnológica no âmbito dos Institutos Federais, essas ações estão relacionadas em maior grau aos cursos de Ensino Médio Integrado. E, ainda, a análise reafirmou que, para além do contexto de produção dos artigos, as ações que esses textos documentam foram desenvolvidos no contexto do ciclo do Golpe de Estado de 2016 e do período pós-Golpe, logo, no período de ascensão do discurso reacionário no campo educacional brasileiro.

Do grupo de 33 artigos analisados, são vinte artigos que reverberaram uma relação instrumental entre arte e educação democrática por meio da categoria temática “Incorporação dos saberes não oficiais ao currículo” e nove artigos por meio da categoria temática “Cooperação e colaboração com ênfase na coletividade”. Quanto às ações em arte documentadas nos vinte artigos que expressam a problematização do conhecimento oficial, se identificou que elas se manifestam de, pelo menos, três formas, que não aparecem necessariamente de modo isolado ou separado, mas, por vezes, se apresentam nos artigos de modo interligado, a saber: pelo acolhimento do conhecimento não oficial em diálogo com o conhecimento oficial; pela investigação e pela documentação do conhecimento não oficial; e pela ampliação do acesso ao conhecimento não oficial. Quanto às ações em arte documentadas nos nove artigos que expressam a problematização dos processos e das estruturas de tomada de decisão por meio de práticas (mais) cooperativas e colaborativas com ênfase na coletividade, se identificou que eles aparecem em menor quantidade e com menor expressão. No entanto, em cinco textos, há dados em ambas as categorias temáticas, o que pode sugerir que essas cinco ações em arte nos Institutos Federais podem responder de forma mais completa ao que significa educar por meio da democracia, pois, conforme se depreende de Apple e Beane (1997), uma forma mais completa do trabalho das “escolas democráticas” problematiza tanto a política do currículo oficial quanto as estruturas e o processo de tomada de decisão no interior dessas escolas.

Entre o grupo de 33 artigos analisados, foram identificados dezesseis que reverberaram uma relação de imbricamento entre arte e “educação democrática” por meio da categoria temática “Valorização da diferença na pluralidade” e dez artigos por meio da categoria temática “Interrupção”. Quanto aos dezesseis artigos referentes à categoria temática “Valorização da diferença na pluralidade”, eles expressam três formas pelas quais essa categoria se manifesta, a saber: aquelas ações em arte que dão ênfase a procedimentos metodológicos que valorizam os diferentes corpos, vozes, tempos e identidades; aquelas que incluem a abordagem de temáticas que expressam a diversidade humana como: gênero, sexualidade, religião e relações étnico-raciais; e aquelas que buscam expandir o espaço escolar ou o espaço da arte e, com isso, ampliam também as possibilidades de encontro entre sujeitos que pertencem a esses espaços e/ou entre áreas diversas bem como a inclusão de sujeitos invisibilizados, excluídos e oprimidos socialmente. Quanto ao conjunto de dez artigos referentes à categoria temática “Interrupção”, quatro deles se aproximam porque exploram intervenções artísticas, performáticas ou não, no âmbito do ensino, evidenciando uma política da arte ao inserirem os participantes em modos de fazer, que criam contato, descobertas, trocas e experimentações, influenciando nos modos

de ser, ou seja, de subjetivação dos participantes dessas ações de ensino. Outros cinco artigos também reverberam o potencial de “interrupção” da arte na educação a partir de outras propostas de ações em arte como: a criação de arte tecnológica que, ao demandar uma multiplicidade de saberes e de conhecimentos, envolve participantes com diferentes saberes e conhecimentos, além de novas configurações de interação entre obra e público; práticas artísticas que evidenciam diferentes formas de pensar, de interpretar e de agir dos sujeitos, a exemplo das instalações artísticas; formação de grupos de teatro na escola a partir do conceito de drama social e de grupos que investigam, analisam e desenvolvem processos criativos contemporâneos em artes cênicas, fundamentado nas poéticas produzidas pelos corpos; um processo artístico-pedagógico transgressor em teatro interessado em uma relação entre linguagens para a criação de uma obra multilinguagem convidativa à interação; e um último um expressa esse processo de “interrupção” no fazer docente de uma professora ou no “nascer” de uma docente-artista. O que se observa de comum nessas ações quase que exclusivamente de ensino e de extensão em arte que reverberam dos dez artigos é a experiência com novas configurações da arte, da relação com a criação artística, da relação entre arte, obra e “público” (interator, participador, coautor) e que reconfiguram as relações ou os encontros, a própria docência, a própria vida... São ações que borram as fronteiras entre arte e vida e não buscam controle sobre a produção artística, definições, estabelecer fronteiras, mas interrelações, multilinguagens, encontros, possibilidades daquilo que ainda não é visível, ou ainda não foi possível de ser pensado. São ações abertas aos arrombamentos da arte e da educação.

Diante dos resultados da pesquisa, defendeu-se a tese de que os artigos publicados nos Anais do Enpaif, das edições de 2017, 2018 e 2019, ao reverberarem uma relação tanto instrumental quanto de imbricamento entre arte e educação democrática, constituem um conjunto de documentos que identifica ações de ensino, pesquisa e extensão em arte no âmbito dos Institutos Federais como uma forma resistência ao reacionarismo em educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se explicitou, é fato que a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e a criação da RFEPCT, com a aprovação da Lei nº 11.892/2008, foram marcos para a escrita de uma nova história da educação profissional no Brasil. Vislumbraram-se, a partir do decreto e da lei, avanços significativos na implementação de um modelo de educação escolar que superasse o dualismo entre formação geral e formação técnica, historicamente reproduzido na educação brasileira. A criação dos Institutos Federais e dos cursos de Ensino Médio Integrado são a efetivação desse outro modelo. Também é fato que, nesse contexto, a presença da arte e do ensino de arte nesse novo modelo de educação profissional, como parte integrante e necessária a uma formação humana integral, representou uma conquista significativa. Nesse sentido, busca-se garantir à área de Arte um lugar, mirando os paradoxos que reproduzem a ideia de que o espaço que a arte ocupa ou deve ocupar na educação profissional é o de um “lugar sem lugar”, conforme afirmou Amaral (2021).

Contudo, para além do convívio com alguns desses paradoxos que ainda se pulverizam em alguns Institutos Federais, a presença e o lugar da arte nessas instituições têm enfrentado alguns percalços, marcados pelo contexto reacionário que tomou vulto no Brasil com o ciclo do Golpe de Estado de 2016. Conforme se problematizou, nesse período, houve o impulsionamento da imposição alterações constitucionais e educacionais que miraram, entre outras coisas, a proposta de formação humana integral dos Institutos Federais, especialmente por meio da tentativa de enfraquecimento do Ensino Médio Integrado. Ao mesmo tempo, professores e professoras de Arte, de diversos *campi* dos Institutos Federais, desenvolveram ações de ensino, pesquisa e extensão que reverberaram a educação democrática nessas instituições e, nesse sentido, manifestaram-se como uma forma de resistência ao reacionarismo em educação – a arte e o ensino de arte.

Entre conquistas, paradoxos e percalços, o modelo de EPT dos Institutos Federais vai avançando, modificando a história da educação profissional no Brasil. Prova de que a educação profissional no país avança, são as cem novas unidades dos Institutos Federais anunciadas em 2024 pelo mesmo presidente que, há 20 anos, ousou iniciar a mudança e construir outra história. E, junto a essa história, avançam também a arte, o ensino de arte, a educação democrática e a democracia no país.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **O ensino de arte nos Institutos Federais: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235591>. Acesso em: 2 jan. 2025.

APPLE, Michael W.; BEANE, James. **Escolas democráticas**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29749>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro, 1909. Crea nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: Câmara dos Deputados, [1909]. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2024.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1., 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 6 nov. de 2024.

BRASIL. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 184, p. 22, 21 set. 2012.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site_110518.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 3, p. 19-23, 6 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Gov.br**, Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em: 03 jan. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018. p. 15-32.

IMMIANOVSKY, Charles. Reforma e normatizações em contexto reacionário: implicações para o ensino de arte nos Institutos Federais. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. ed. especial, p. 731-746, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49ied.especial.78277. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/78277>. Acesso em: 5 jan. 2025.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 279-295, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639880/7443>. Acesso em: 04 dez. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. *E-book*. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 22 set. 2024.

PENNA, Fernando de Araujo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: PENNA, Fernando de Araujo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018. p. 111-130.

PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **LES: Linguagens, Educação, Sociedade**, Teresina, ano 24, n. 42, p. 8-28, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i42.9336>

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al.* (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola sem partido**: indícios de uma educação autoritária. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/166392>. Acesso em: 3 jan. 2025.