

INSTITUTOS FEDERAIS E ARTE: Mapeamento de uma Relação

Carla Giane Fonseca do Amaral¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é trazer um panorama de algumas relações possíveis entre o ensino de arte e a Educação Profissional oferecida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, problematizando a dualidade entre formação geral e formação profissional, diante da perspectiva da educação integrada. São apresentados dados analisados com o método da bricolagem em uma pesquisa qualitativa sobre a presença de docentes e cursos de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música nos IFs, que aliados a uma discussão teórica sobre arte, poder e resistência baseada em Foucault, indicam que o ensino de arte pode se configurar como uma estratégia de resistência contra o modelo performativo neoliberal vigente nesse sistema de ensino.

Palavras-chave: Institutos Federais; arte; educação integrada; mapeamento.

FEDERAL INSTITUTES AND ARTS: MAPPING OF A RELATIONSHIP

ABSTRACT

The objective of the article is to trace a panorama of some possible relationships between the teaching of art and the Professional Education offered by the Federal Institutes of Education, Science and Technology, problematizing the duality between general education and professional education, from the perspective of integrated education. Data analyzed with the bricolage method are presented in a qualitative research on the presence of teachers and courses in Visual Arts, Theater, Dance and Music in the IFs, which combined with a theoretical discussion about art, power and resistance based on Foucault, indicate that teaching art can be configured as a strategy of resistance against the neoliberal performative model current in this teaching system.

Keywords: Federal Institutes; art; integrated education; mapping.

Submetido em: 20/3/2022

Aceito em: 6/7/2022

¹ Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – *Campus Sapucaia do Sul*. Av. Copacabana, 100, Piratini. CEP 93216-120. Sapucaia do Sul/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3817657125634356>. <https://orcid.org/0000-0003-4197-5982>. carlagiamaral@gmail.com

INTRODUÇÃO

Sabemos que muitos paradoxos constituem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que coloca em movimento cotidianamente em seus 38 IFs, distribuídos em 590 *campi*,² enunciados produzidos e produtores de relações de poder que naturalizam algumas verdades. A fim de colocar em suspenso algumas dessas verdades, por exemplo: a crença de que apenas o domínio da técnica é condição suficiente para a aprendizagem nesse campo; a ideia de que as artes e outras áreas ligadas à formação integral das pessoas são menos importantes ou até mesmo desnecessárias, tenho dedicado meus últimos anos de pesquisa às relações que podem ser estabelecidas entre a área da arte e a educação profissional, especialmente aquela que tem lugar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

METODOLOGIA

Trabalhando a partir de entrevistas produzidas em campo, mapeamento de dados sobre a presença de docentes e cursos de arte e pesquisa teórica, utilizo-me da estratégia metodológica da bricolagem como método de análise. O termo vem sendo definido como uma metodologia que se “[...] expressa como um modo alternativo de pensar a pesquisa, possibilitando uma forma diferente de olhar as demandas do conhecimento no mundo contemporâneo” (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 972).

Tal metodologia é conceituada como uma maneira de fazer pesquisa que “[...] de certa forma, contribui para a profanação ou o questionamento da ciência como campo fechado, intransponível e restrito a círculos seletos e reservados” (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 969) e caracteriza-se por um diálogo entre áreas disciplinares ou teóricas diversas, na tentativa de compreender o objeto investigado de maneira abrangente e problematizá-lo a partir de diferentes pontos de vista, abrindo espaço para contradições e deslocamentos.

Inspirada por Foucault (2012b), que em sua arqueologia buscava entender a constituição dos saberes, privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições, para entender como esses apareciam e se transformavam, busco inter-relações entre os dados que manejo. A bricolagem consiste, assim, em observar o aparato de pesquisa “de fora” e buscar entre eles conexões possíveis.

A bricolagem utilizada na pesquisa que deu origem a este artigo admitiu interferências entre elementos díspares, com os quais foram feitas diversas montagens para interrogar os dados e montá-los e remontá-los diversas vezes, até encontrar uma forma tal que se traduzisse, ainda que brevemente, como resposta para algumas questões das quais tratarei.

² A página oficial do MEC, pesquisada em 6 de setembro de 2018, trazia 644 *campi* como número oficial referente à expansão da Rede Federal, considerando também os Cefets, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica do Paraná e o Colégio Pedro II. No final de 2021, o Ministério da Educação deu início a uma política de reorganização dos Institutos Federais, com o objetivo de dividir as instituições e enfraquecê-las politicamente. Em virtude da natureza cambiante dessas notícias, nesse texto considero como número oficial de IFs no Brasil a realidade vigente até o mês de setembro de 2021.

Para atingir plenamente os objetivos deste texto, faço também uma bricolagem teórica, pois há inúmeros estudos do campo do materialismo histórico-dialético³ que trazem ressonâncias ao tema da EPT e das relações entre educação e trabalho. Dessa forma, mesmo reconhecendo diferenças substanciais entre as concepções de mundo que subjazem às abordagens marxista e foucaultiana, arrisco-me a utilizar, em alguns momentos, esses referenciais de forma paralela, para escrever sobre Educação Profissional e educação. Também entendo que, em determinadas situações, o campo do materialismo histórico-dialético possibilita a entrada de uma matriz de conhecimentos que atravessa as discussões que estabeleço de modo direto, o que produz sentidos outros para as reflexões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se que a arte faz parte dos currículos da Educação Profissional desde a fundação das Escolas de Aprendizes e Artífices⁴ (EAA), mas desde o início havia pouca aproximação do ensino técnico com as disciplinas consideradas de formação geral, humana ou propedêutica (LEMOS JUNIOR, 2012; MEDEIROS, 2011; MEDEIROS NETA; SILVA, 2017). Isso ocorreu porque essas escolas tinham a finalidade de atender à demanda crescente por trabalhadoras e trabalhadores livres e capazes de atuar no processo de industrialização do Brasil, vislumbrando o desenvolvimento econômico. Era comum a arte fazer parte dos currículos da EPT⁵ por meio do ensino de conteúdos considerados necessários à formação técnica, 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. Formalmente, a arte só aparece nos currículos escolares, de forma geral, a partir da promulgação da LDB N° 5.962/1971, que traz a Educação Artística como um componente curricular específico, presente tanto no 1º como no 2º graus.

Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/1996 torna-se um marco histórico importante para a área da arte na educação, pois apresenta a arte como disciplina obrigatória da Educação Básica, conforme parágrafo

³ O materialismo histórico-dialético criado por Karl Marx e Friedrich Engels, é um enfoque teórico-metodológico que busca compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da História e das sociedades humanas. É importante destacar que o termo “materialismo” diz respeito à condição material da existência humana, o termo “histórico” revela a compreensão de que existência do ser humano é condicionada historicamente e o termo dialético é o movimento da contradição produzida na própria história. Karl Marx foi um crítico ferrenho do sistema capitalista de sua época, e foi em Paris que conheceu seu companheiro Engels, quando vivenciou a realidade dos trabalhadores da grande indústria do século 19. (LEITE *et al.*, 2019, p. 49).

⁴ As Escolas de Aprendizes e Artífices tiveram esse nome até 1937, quando, no contexto de uma primeira reforma educacional, passaram a se chamar Liceus Industriais. Em 1942 a denominação mudou para Escolas Industriais e em 1968 para Escolas Técnicas Federais. A denominação veio mudar novamente em 1996, quando passaram a se chamar Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e, posteriormente em 2008, no contexto da última grande reforma no sistema, foram transformadas em Institutos Federais.

⁵ A sigla EPT será utilizada neste texto como abreviatura da expressão Educação Profissional e Tecnológica, pois assim vem sendo aplicada na literatura da área desde 2008, no início regulamentação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. Ela faz referência tanto à educação de nível médio integrada ao ensino técnico, à educação técnica no modo subsequente e à educação de nível superior, que se desenvolvem nas instituições pertencentes à Rede Federal.

2º do artigo 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Ainda que esse artigo tenha sido alterado pela Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/2017, esse foi o princípio que reforçou a presença da arte nos currículos dos cursos integrados na Rede Federal de EPT.

Em virtude do enunciado histórico de governo da população pobre a partir do adestramento para os ofícios, instituído na Europa do século 16 (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), um dos mecanismos de poder que sustenta a engrenagem da educação profissional no Brasil, desde a sua criação, é a dualidade entre formação geral e formação técnica. Nesse contexto, forjou-se historicamente o enunciado da relação entre trabalho técnico e pobreza e a desvalorização das profissões ligadas ao trabalho manual.

Atentando para o fato de que o caráter instrumental da Educação Profissional foi intensificado com reformas educacionais do final do século 20, que estabeleceram a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional,⁶ o projeto desenhado para os IFs com a Lei Nº 11.892/2008, visa a estabelecer uma indissociabilidade entre formação humana e formação para o trabalho, que busca incorporar

[...] todas as dimensões da vida no processo formativo. Nesse primeiro sentido, a integração não se importa se a formação é geral ou profissionalizante e pode orientar tanto a Educação Básica quanto a Educação Superior. A integração possibilita a formação *omnilateral* dos sujeitos e demanda a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: trabalho, ciência e cultura (ARAÚJO MELO; MARQUES, 2020, p. 105).

Sendo o Ensino Médio uma etapa da educação permeada por complexidades, em que jovens são desafiados a buscar tanto a formação para o trabalho⁷ como também a continuidade dos estudos para alcançar a educação de nível superior, “[...] o EMI deveria superar a dualidade construída histórica e socialmente, por meio da integração do currículo das disciplinas gerais” (MEDEIROS; ALBERTO; SANTIAGO, 2020, p. 30). Ao longo dos anos, porém, o que se percebe é que a dualidade ainda se mantém como característica marcante nessas instituições.

No contexto de uma sociedade em que os últimos avanços legais foram insuficientes para garantir o pleno acesso à educação, à permanência e à aprendizagem, o Ensino Médio Integrado desenvolvido nos IFs é uma séria aposta para superar a histórica hierarquia entre saberes teóricos e técnicos. Isso se evidencia pelo fato de um dos principais objetivos da criação dos IFs ser “1 – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do

⁶ Refiro-me ao Decreto Nº 2.208/1997, que definiu que a Educação Profissional de Nível Técnico teria organização curricular independente do Ensino Médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou subsequente, mas não mais integrada. A integração da Educação Profissional ao Ensino Médio foi resgatada pelo Decreto Nº 5124/2004.

⁷ A primeira vez que o trabalho foi relacionado à educação e entendido de forma mais ampla, como parte constitutiva das subjetividades, foi na Constituição de 1988, na qual pode-se ler no Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). Mais adiante, esse objetivo foi regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio,⁸ lançadas em 20 de setembro de 2012 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ao pensar nessas variações, entendo ser possível relacioná-las às teorizações de Foucault sobre estratégias de poder e resistência. Sabemos, pelo autor, que “[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.” (FOUCAULT, 1988, p. 90). Percebe-se que a resistência é apresentada na obra do autor não como um grande lugar de recusa do poder, foco de levantes e rebeliões contra o sistema, de forma unânime e centrada. Ao contrário, Foucault chama a atenção para o que ele denomina de pontos de resistência, que estão presentes em toda a rede de poder e defende que a resistência deve ser tratada no plural.

Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício, por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 90).

Ao reforçar o plural, o autor parece tratar a resistência a partir de um caráter múltiplo, não linear e em deslocamento. Relaciono esse entendimento de resistência foucaultiano com a possibilidade de esses documentos configurarem-se como bases fundantes que permitiram que, a partir de então, fosse instaurada uma brecha para o enfrentamento do modelo tecnicista de dizer-a-verdade ou educar na Educação Profissional.

Um desses pontos múltiplos, em meu entendimento, é a integração entre formação para o trabalho, tecnologia e cultura prevista no Artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que trazia como princípios da Educação Profissional, entre outros aspectos:

I – 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;

[...]

III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p. 2).

Ao destacar a formação integral como um dos princípios que deveria orientar a reestruturação da Rede Federal, pode-se considerar que o documento questiona o enunciado de que o saber instrumental deveria ser o único fio condutor da formação de estudantes nesse sistema de ensino, pois indica que “Entre os pressupostos e fundamentos para um ensino médio considerado de qualidade social [...] estão o

⁸ Diretrizes são documentos infralegais, ou seja, não são consideradas leis, mas têm impacto na definição das políticas públicas porque fazem parte do conjunto balizador dessas políticas.

trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana” (SILVA; COLONTONIO, 2014, p. 617).

Para a área da arte, a expansão da Rede significou também a ampliação das possibilidades de se fazer presente nos IFs. A partir de 2008, a grande maioria das Instituições Federais de ensino passou a contar com, pelo menos, um docente de arte em alguma das linguagens artísticas, a saber: Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro.⁹ Grande número de concursos teve editais abertos com vagas para a docência em arte na EPT, pois o Ensino Médio Integrado conta com a arte entre as disciplinas de formação geral, uma vez que

[...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

É importante destacar que tanto a criação dos IFs como a publicação das Diretrizes em 2012, dão-se na conjuntura de acirramento de políticas neoliberais presentes no Brasil, que já se desenhavam com nitidez desde o começo dos anos 80 e que, com o passar dos anos, vem trazendo impactos visíveis para o âmbito da educação.

Uma das formas de institucionalização da racionalidade neoliberal¹⁰ assenta-se na produção de modos de vida instrumentais, a partir dos quais se generaliza a concorrência, estimulada nas subjetividades características como: competição, imediatismo, necessidade de adaptação e readaptação, senso de prontidão e urgência, capacidade para acumular tarefas e cumpri-las, agilidade, flexibilidade em mudar de função, etc...

Para a construção e sustento dessa sociedade, vários instrumentos serão utilizados, destacando-se as tentativas de conduzir um projeto de educação, pois para que os modelos sociais se sustentem é necessário um paradigma de educação que com eles seja condizente. Sendo assim, na elaboração de políticas para a educação, o objetivo neoliberal tem sido tornar o Estado cada vez menos presente no investimento de recursos, mas mantendo formas diversas de controle ideológico dos sistemas de ensino. Criam-se operações que tentam captar recursos externos, independentes do governo, geralmente com convênios ou com a chamada “parceria” da iniciativa privada. O investimento dos recursos empresariais gera como demanda a aproximação das instituições educacionais às características do mundo dos negócios, ou seja, o modelo educacional torna-se gerencialista,

[...] uma expressão ou tecnologia do neoliberalismo, cujas teorias e modelos foram usados para eliminar as práticas burocráticas das instituições e políticas públicas, em nome de legitimar a descentralização da gestão e estabelecer meios ins-

⁹ Faço durante o texto a opção por mudar aleatoriamente a ordem entre as linguagens artísticas quando escrevo, para sinalizar que não desejo estabelecer nenhum tipo de hierarquia entre elas.

¹⁰ No livro *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*, Suely Rolnik trata com profundidade desse momento social em que o neoliberalismo se apropria das subjetividades e o define como regime colonial-capitalístico (ROLNIK, 2019).

trumentais de controle local dos contratos entre setores públicos e privados e de novas estruturas de responsabilização e financiamento, condicionadas a resultados quantificáveis e desempenhos (VOSS; GARCIA, 2014, p. 398).

No Brasil, as influências do neoliberalismo na educação fazem-se notar muito claramente a partir da década de 90 do século 20, quando acordos internacionais passam a conformar os objetivos da educação nacional e os sistemas de avaliação externa foram absorvidos como normas de qualidade ou como instrumentos de diagnóstico de realidades escolares cada vez mais precárias.

A classificação e os *rankings* tornaram-se estratégias naturalizadas e pouco questionadas no setor educacional, que passou a priorizar o ensino das áreas que têm mais importância nessas classificações, como Português e Matemática, enquanto atividades apontadas como menos importantes nas mensurações acabaram por ficar à margem, uma vez que não têm sua seriedade reconhecida nos testes.

Como sintoma de como o modelo gerencialista traz implicações para a área da arte na Rede Federal, alguns discursos ainda se mantêm pulverizados nas instituições de EPT e reproduzem efeitos que se traduzem em dispersão material. Como dispositivos dessa dispersão em algumas instituições percebe-se: pouco espaço no currículo para o ensino de Dança, Música, Artes Visuais, Teatro e outras disciplinas humanísticas, como Filosofia e Sociologia, tendo quase sempre a carga horária mínima prevista em lei; pouco investimento em espaço físico adequado para as disciplinas artísticas e outras situações que revelam posicionamentos díspares em relação à arte nessas instituições.

Esses enunciados circulam na transversalidade das frases e podem apresentar-se em diferentes formas de expressão, mesmo em instituições nas quais a área da arte parece estar consolidada tanto no currículo do Ensino Médio Integrado quanto nas Licenciaturas ou no grande quantitativo docente. Isso se evidencia quando se busca estratégias de uniformização dos currículos, para facilitar a comparação via ranqueamento por meio de políticas que, aliadas às demandas internacionais, passam a orientar exigências de alcance de metas, que ligam o discurso de qualidade da educação à adequação a indicadores de desempenho com perfil mercadológico.¹¹

Sabemos, porém, a partir de Foucault, que as relações de poder são moventes, e eu junto a ele “Creio que são esses jogos, mais do que grandes batalhas estatais e institucionais, que provocam em nossos dias a inquietude e o interesse das pessoas” (FOUCAULT, 2012c, p. 44). Nesse cenário, o Ensino Médio Integrado apresenta-se como uma alternativa para o enfrentamento dessas relações de poder e toma a identidade da esperada formação humana integral, dispondo o trabalho como princípio educativo em contraposição ao modo instrumentalizador de conceber o trabalho. A formação integral se diferencia por ser

¹¹ Como exemplos desses programas no Brasil podemos citar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

[...] uma formação que conduza à apropriação dos princípios científicos, técnicos e tecnológicos dos modos como se organiza a produção da vida material e imaterial, contrapondo-se esse perfil de formação ao treinamento para uma tarefa ou função. A relação intrínseca entre formação científica básica e formação técnica e tecnológica é o que dá fundamento ao ensino médio integrado e sinaliza para contornos menos fragmentados e hierarquizados dos conhecimentos escolares (MILLIORIN; SILVA, 2020, p. 660).

Essa forma de entender a formação significa considerar que apenas o conhecimento técnico e instrumental não dá conta da formação necessária para o atual momento social. Assim, o ensino integrado propõe o acesso à educação como completude e

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

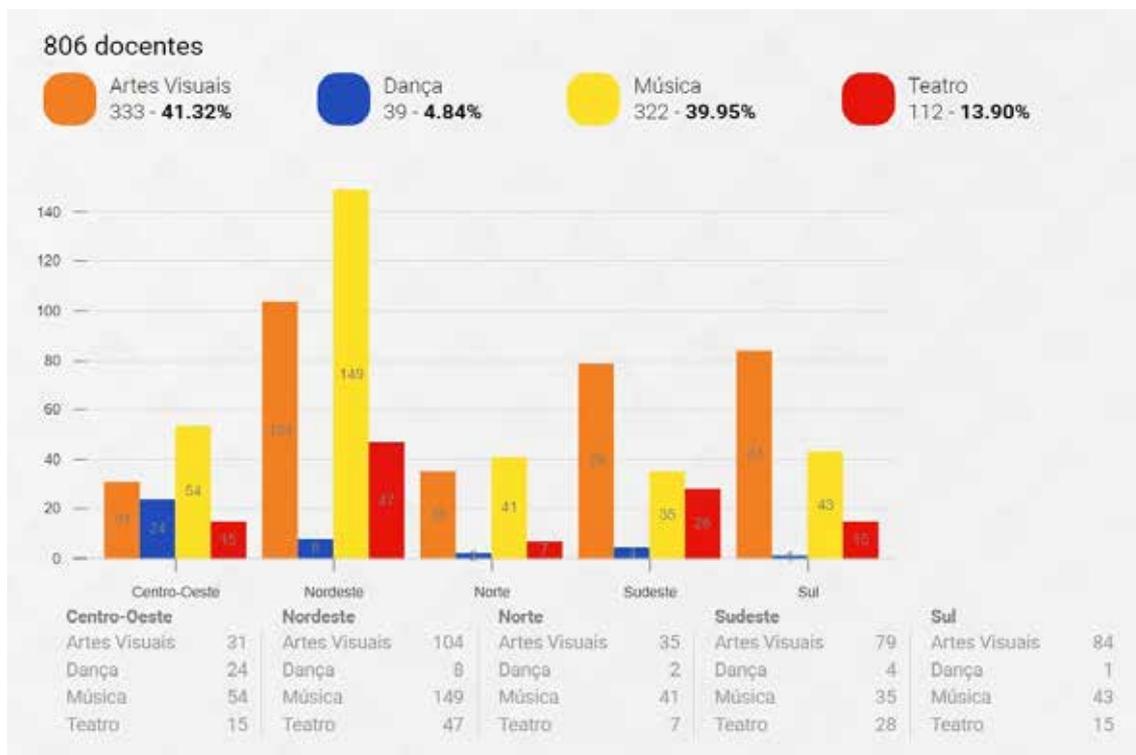
Entendo que os encontros com práticas artísticas nos IFs alinham-se à perspectiva de educação integrada, pois podem oportunizar a produção de movimentos singulares e desestagnar as percepções que visam apenas a certa eficácia neoliberal dos resultados do ensino, criando uma fissura que instaura “[...] espaços para processos de experimentação, sua proliferação, seus devires” (ROLNIK, 2019, p. 130).

Indo além de sua experiência como linguagem, mas sendo o lugar da manifestação das subjetividades desviantes, por meio da sua capacidade poética e metafórica, o ensino de arte nos IFs pode ser tomado como parte desses esforços para que a Educação Profissional passe a operar com a formação de pessoas aptas a agir de acordo com a complexidade da vida contemporânea, superando a lógica utilitarista de preparação para o mercado e descortinando espaços para discussões de cunho ético e estético na EPT.

Um mapeamento¹² que venho realizando nos últimos anos sobre a presença de docentes e cursos de arte nos IFs revela a potência de mobilização do artístico no contexto da Educação Profissional, a partir da presença de docentes de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, assim como da prevalência de cursos da área da arte nos IFs. Relaciono esses dados à possível garantia da existência do ensino de pelo menos uma das linguagens artísticas nos currículos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, embora a presença da arte na Rede Federal de EPT não se limite a isso.

¹² O mapeamento a que me refiro, assim como todos os dados numéricos apresentados neste texto, fazem parte de minha pesquisa doutoral.

Imagem 1 – Distribuição de docentes de arte por região do Brasil



Fonte: Site do mapeamento realizado pela autora (2021).

Conforme pode ser observado na imagem, atualmente existem 806 docentes de arte em atuação nos IFs do Brasil, 333 são de Artes Visuais, 322 de Música, 39 de Dança e 112 de Teatro. Nesse mapeamento destaca-se a Região Nordeste, que tem a maior quantidade de professoras e professores de arte de todas as linguagens artísticas, com destaque para a predominância das áreas de Música e Artes Visuais. Essa é a região do Brasil com maior número absoluto de IFs (11 instituições) e *campi* (209 unidades).

Os IFs também se destacam na oferta do Ensino Médio Integrado. Dos 590 *campi* que compõem os IFs do Brasil, apenas 66 deles, ou seja, 11%, não possuem nenhum Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, conforme pode ser observado na Imagem 2.

Imagem 2 – Localização de todos os *campi* de IFs do Brasil, incluindo com e sem cursos de EMI



Pontos pretos referem-se a *campi* em que não há Ensino Médio Integrado.

Fonte: *Site* do mapeamento realizado pela autora (2021)

Se considerarmos os números absolutos, dos 524 *campi* que ofertam cursos integrados, apenas 69 deles não têm docente de arte de nenhuma das linguagens artísticas, correspondendo a 13% do número de *campus*, de acordo com as imagens a seguir.

Imagem 3: Localização de todos os *campi* de IFs do Brasil com cursos de EMI



Pontos pretos referem-se a *campi* em que não há docente de arte em atuação.

Fonte: site do mapeamento realizado pela autora (2021)

Imagem 4 – Exclusivamente localização de IFs em que não há docente de arte em atuação



Fonte: Site do mapeamento realizado pela autora (2021).

Olhando os dados de forma inversa, percebemos que em apenas 12 desses 66 *campi* nos quais não há Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio há profissionais de arte em atuação, talvez em cursos superiores ou subsequentes da área da arte ou do eixo Produção Cultural e Design. Em números absolutos docentes atuantes em IF sem estar em relação direta com a educação integrada somam apenas 33 pessoas em um universo de 806 profissionais. Em sua grande maioria essas pessoas são das linguagens das Artes Visuais e Música, 12 deles atuam no IFRS Porto Alegre, no qual existe o Curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical. Há ainda mais 12 profissionais das Artes Visuais, com a concentração de 11 pessoas no IFPE *Campus* Olinda, em que existe o Curso Técnico Subsequente em Artes Visuais.

Com relação à presença de cursos da área das quatro linguagens artísticas tradicionais – Teatro, Música, Artes Visuais e Dança – há uma distribuição bem uniforme de oportunidades de formação. A distribuição por área de curso pode ser verificada na tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de cursos da área da arte nos IFs por linguagem e modalidade

	A. Visuais	Música	Teatro	Dança	Total
Integrado	1	3			4
Subsequente	1	6	3		10
Licenciatura	4	4	3	2	13
TOTAL	6	13	6	2	

(Os cursos Técnicos em Instrumento Musical são considerados também como pertencentes à área de Música).

Fonte: Mapeamento realizado pela autora (2021).

Em números absolutos, percebe-se a predominância de Licenciaturas em Arte nos IFs, sobrepujando a quantidade de cursos subsequentes e integrados ao Ensino Médio. Também se percebe que a área da Música possui maior quantidade de cursos, em números absolutos. Se compararmos apenas as Licenciaturas, as Artes Visuais e a Música, são linguagens que estão em equilíbrio entre si, seguidas pelo Teatro, sendo a Dança a linguagem que apresenta menor oferta de cursos na Rede: apenas as Licenciaturas no IFG *Campus* Aparecida de Goiânia e no IFB *Campus* Brasília.

Quanto à distribuição por região, o Nordeste destaca-se com a presença de cursos da área em 9 *campi*, sendo predominantes na região os cursos da linguagem da Música, especialmente as Licenciaturas, que são presentes no IF Pernambuco e IF Sertão Pernambucano. Nessa região são ofertadas também formações nas demais linguagens: o IFCE *Campus* Fortaleza tem Licenciatura em Artes Visuais e em Teatro; o Curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical é oferecido em 5 *campi* da Região Nordeste.

O IFG, localizado na região Centro-Oeste, também se destaca por ser o IF que mais possui Licenciaturas da área da arte: Licenciatura em Artes Visuais no *Campus* Cidade de Goiás; Licenciatura em Música no *Campus* Goiânia e Licenciatura em Dança, no *Campus* Aparecida de Goiânia.

Já outros cursos do Eixo Produção Cultural e Design, como Produção de Áudio e Vídeo, Vestuário, Comunicação Visual, Design, etc., estão presentes em 54 *campi* de IFs, que se distribuem pelo país inteiro, com a região Norte sendo a única que apresenta apenas 2 cursos dessa área. No total, se somados os *campi* com cursos da área da arte e os demais do eixo Produção Cultural e Design, são 75 *campi* no total, ou seja 12% dos IFs do Brasil oferecem esse tipo de curso em quaisquer modalidades, seja Técnico Integrado ao Ensino Médio, Técnico Subsequente ou Licenciaturas. Esses dados são importantes, pois os cursos desse grupo podem demandar contratação de docentes da área da arte, aumentando as chances de presença de mais de um docente de arte por *campus* nos Institutos Federais.

Se levarmos em consideração o número de IFs do Brasil e a relação com a oferta de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio em qualquer área, apenas 36% possuem docente de arte em todos os *campi* em que há essa modalidade. São eles: IFSC, IFPR,

IFSP, IFF, IFRJ, IFG, IFB, IFTO, IFRO, IFPA, IFAP, IF Sertão, IFPB e IFRN. Os demais 22 IFs do Brasil têm, pelo menos, 1 *campus* onde há ensino integrado e não há docente de arte em atuação.

Isso significa que a presença de docentes e do ensino de arte na EPT no Brasil está diretamente relacionada à oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Com base nesse dado, entendo que ainda é muito importante que se mantenha a relação entre a presença da arte nos IFs e o ensino das linguagens artísticas, como escolha política, que pode abrir espaço para resistência às políticas neoliberais de massificação da educação. O risco dessas políticas é exatamente perpetuar a ideia de educação como um produto a ser consumido para a produção de pessoas bem-sucedidas e para tanto, excluem-se áreas cujos conhecimentos são considerados desnecessários para uma formação apressada e acrítica de estudantes.

Aprendemos com Foucault, entretanto, que

não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontrolável. [...] Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência (FOUCAULT, 2012d, p. 232).

Nesse jogo entre dominação e resistência, alguns dados de minha investigação indicam que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é um sistema de ensino que está na vanguarda do ensino de arte no país, pelo menos no que diz respeito à presença de docentes de arte com qualificação nas quatro áreas específicas de atuação. Se compararmos esses dados com os dados gerais do Brasil, constantes do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020), que apresenta indicações de formação docente adequada para todas as etapas da Educação Básica, no Ensino Médio apenas 51,2% das turmas têm professoras ou professores de arte com formação específica em Licenciaturas.

No caso dos Institutos Federais, se considerarmos nos 524 *campi* que ofertam o EMI, a hipotética existência de apenas uma turma de EMI por *campus*, esse percentual de turmas contempladas com ensino de arte lecionado por docentes com formação específica sobe para 87%. Os IFs consolidam-se, assim, como rede pública de ensino com a maior oferta de ensino de arte no Brasil, caracterizada também pela presença de docentes em grande parte com Pós-Graduações concluídas ou em andamento. Em uma amostragem que realizei sobre a formação desses docentes, observei que o percentual de professores de arte graduados ou com Especialização é de 30% nos IFs, os professores com Mestrado somam 45% e com Doutorado 25% dos profissionais em atuação.¹³

Esses números são fatores que indicam a abertura de espaços curriculares em que há a possibilidade de a arte produzir diferença em estudantes, ou de mobilizar minúcias

¹³ Essa amostragem foi realizada a partir de uma tabela de docentes com indicação de formação, que faz parte do banco de dados da Associação Nacional de Professores de Arte dos IFs (Anpaif) e não está publicamente disponível.

de sensações que alteram os modos pelos quais nos tornamos o que somos, aproximando-se de expectativas do que se entende por educação integrada e integral nos IFs.

Retomo aqui a perspectiva da inclusão da cultura tomada como o conjunto de saberes, crenças, atitudes ou valores da humanidade em determinado espaço temporal e geográfico, que fora elencada como um dos princípios da Educação Profissional, ao lado da ciência, tecnologia e trabalho. Entendo que isso possibilita uma perspectiva de educação em que a arte pode estar adquirindo uma importante dimensão, pois é uma forma de expressão e um campo potencial para o desenvolvimento das subjetividades.

A investigação que realizei trouxe dados que evidenciam diferentes maneiras da arte rasgar os limites institucionais e se fazer presente, tanto dentro dos muros dos IFs quanto fora deles, como: artistas circulando pelos *campi*; atividades culturais abertas ao público em geral; práticas que partem de sala de aula e se inserem nos espaços públicos das instituições; comunidades do entorno fazendo parte do cotidiano escolar e ajudando a modificar aquele espaço; artistas locais contemplados por editais de IFs que exercem seu papel de mantenedor cultural, etc. Além de colocarem os IFs em um patamar diferenciado com relação às localidades nas quais se inserem, essas atividades trazem uma condição estética diferente para as instituições, permitindo que se criem outras formas de visibilizar, enunciar e fazer educação, que estejam de acordo com a perspectiva de uma educação pública laica, gratuita, democrática e de qualidade, que é construto teórico básico da educação integrada.

Mesmo assim, e a despeito da quantidade de docentes e cursos de arte, algumas verdades discursivas do nosso tempo ainda são colocadas em movimento na Educação Profissional a partir de enunciados recorrentes nos Institutos Federais, de que se deve priorizar a formação de mão de obra, caracterizando-se como escolas de “chão de fábrica” ou que se deveria ter como objetivo atender às demandas mercadológicas e de empregabilidade (AMARAL, 2014), no contexto neoliberal em que estamos inseridos.

Tendo em vista que um enunciado “[...] é aquilo que se encontra na transversalidade das frases, das proposições e dos atos de linguagem. É um acontecimento, uma afirmação, imagem ou som, uma forma de expressão, um elemento de discursividade [...]” (FISCHER, 1996), percebi durante a realização de minha investigação que a ideia de arte como algo sem lugar na educação profissional parece ainda continuar vigente, mesmo em espaços nos quais a presença da área no currículo não é questionada.

Alguns relatos feitos a mim em entrevistas trazem marcações importantes a respeito de um certo incômodo ainda recorrente pela presença da arte no contexto da Educação Profissional, que identifico como atos de linguagem, proposições ou elementos de discursividade que entendem a área da arte como algo que ocupa um espaço que não poderia ser seu.

Como as relações de poder são moventes, “Não estamos totalmente capturados na armadilha do poder, pois há possibilidades de resistência [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 248). Em visita a alguns IFs pude perceber que a área da arte também traz para esse contexto uma série de discussões que sugerem relações com a realidade social, econômica e cultural da região, permitindo aos estudantes uma educação que dá “[...] condições de lutar contra as normatizações pasteurizadas propostas pelas grandes políticas de Estado” (OLIVEIRA; MOSSI, 2018, p. 133).

Como exemplo, trago a situação do Instituto Federal de Goiás, que tem o maior número absoluto de docentes de arte em atuação no país (63) e o maior número de Licenciaturas em Arte na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Licenciatura em Artes Visuais – *Campus* Cidade de Goiás; Licenciatura em Música – *Campus* Goiânia e Licenciatura em Dança – *Campus* Aparecida de Goiânia). Além disso, todos os 14 *campi* do IFG têm em seu currículo espaço para o ensino de arte em dois anos dos Cursos Técnicos Integrados, sendo a disciplina denominada *Arte* no primeiro ano e *Arte e Processos de Criação* no segundo ano do Ensino Médio, cada uma com dois períodos semanais.¹⁴ A maior parte dos *campi* desse IF apresenta estrutura física adequada para o ensino de arte, como ateliês de Artes Visuais e espaços para o ensino de Música ou Teatro. A distribuição de docentes ocorre conforme Tabela a seguir¹⁵.

Tabela 2 – Distribuição de docentes de arte no Instituto Federal de Goiás

Câmpus	A Visuais	Música	Teatro	Dança	Total
Águas Lindas	1		1		2
Anápolis	1	1		1	3
Aparecida de Goiânia	2	1	1	5	9
Cidade de Goiás	6		2		8
Formosa	1	1			2
Goiânia	1	21	2	1	25
Goiânia Oeste	1	1	1		3
Inhumas	1	1			2
Itumbiara		1			1
Jataí	1		1		2
Luziânia	1	1			2
Senador Canedo		1			1
Uruaçu		2			2
Valparaíso			1		1
	16	31	9	7	63

Fonte: Mapeamento realizado pela autora (2021).

Desse mesmo Instituto, onde o ensino de arte parece ser protagonista, surgiram nos últimos anos relatos de docentes que tiveram atividades em arte censuradas pela comunidade acadêmica, o que indica que mesmo em uma região em que alguns dados nos levam a pensar na potência das práticas artísticas, a arte está inserida em jogos de poder que se sobrepõem a sua presença nos currículos. Isso reforça minha perspectiva de que o regime de verdade vigente sobre educação tecnológica tecnicista ainda sustenta um efeito de verdade em que a arte é tida como “menos importante” ou fora do lugar.

¹⁴ A disciplina *Arte e Processos de Criação* no IFG tem como proposta ser um período de aprofundamento daquilo que é trabalhado no primeiro ano do Ensino Médio Integrado, que por sua vez é um panorama das quatro linguagens artísticas, de acordo com a possibilidade de oferta pelos *campi*.

¹⁵ Esse quantitativo pode ser ainda maior no IFG, pois até o encerramento desta escrita não foi possível confirmar com exatidão o número de docentes em atuação no *Campus* Goiânia.

Todos esses dados me fazem concluir que a área da arte está nos IFs permeada por intensas relações de poder. Isso não significa que está imersa em uma relação de dominação incontornável e nem mesmo em situação de privilégio em relação a outras áreas, mas sim que está intrincada com outros tipos de relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falar de poder, Foucault não está se referindo a relações de poder verticais, mas de um modo de ação de alguns sobre a ação dos outros, existindo em ato, inscrito em um campo de possibilidades esparso e apoiado em estruturas permanentes (FOUCAULT, 2014). Por isso, relaciono o fato de a arte, assim como as demais disciplinas das Ciências Humanas, se sustentar nos IFs em meio a embates e rompantes gerencialistas ao fato de que a arte possui uma potência de resistência, que se evidencia em estratégias diversas que visam a assegurar o espaço para manifestações que não versem exclusivamente sobre uma perspectiva racionalista de educação.

Entendo que, pela educação integrada, a arte tem tido seu lugar assegurado nos Institutos Federais, pelo menos nos desenhos curriculares do Ensino Médio Integrado, o que relaciono à ideia de resistência proposta por Foucault em suas publicações iniciais, quando trata a ideia de resistência no sentido de um embate contra o que prejudica a vida. As referências ao termo resistência, naquele período, têm ligação com as ideias de tomar posição, assegurar lugar, permanecer. Embora Foucault não tenha ainda desenvolvido o conceito de resistência de forma consistente no período mais concentrado na década de 60, é interessante notar que ele trata da questão da resistência como uma forma de criar obstáculo às ações que visam a diminuir a vida.

Para Foucault, “A vida não é a forma do organismo, mas o organismo, a forma visível da vida em sua resistência ao que não vive e a ela se opõe” (1977, p. 176). Compreendo que a resistência tem aí um caráter absolutamente propositivo para o autor, ligada à elasticidade da vida, movimento para manter a vida, o vigor, a vivacidade. Estar em pé, durar e manter-se são termos ligados à raiz etimológica da palavra resistência, que tem profunda relação com o entendimento que Foucault propõe ao termo nessa fase. Resistência com o propósito de se estabelecer, como desejo de continuar existindo, como especificidade irreduzível daquele que existe, daquele que vive, uma certa radicalidade que concerne à existência (FOUCAULT, 2012a, p. 278). Desta forma, interpreto que resistência para Foucault, nesse período, estava intimamente ligada à vida e ao propósito de se manter.

Tomar a resistência como manter-se, a partir da perspectiva foucaultiana, é fundamental na conjuntura socioeconômica em que nos situamos, pois a racionalidade gerencialista busca formas de administrar as subjetividades e afetar os modos de vida de sujeitas e sujeitos, tornando nossos desejos e aspirações subsumidos às necessidades do sistema. Isso faz ressonância com a conjuntura em que o Ensino Médio Integrado se coloca como alternativa para superação desse ensino fraturado, considerando que “Um dos motivos da educação profissional é a deficiência formativa da força de trabalho, mas também a necessidade de se elevar a qualificação, a escolarização e a renda no país” (DEITOS; LARA, 2016), assim como a garantia de acesso dos conhecimentos básicos a todas as pessoas em formação, apresentando-se como estratégia de resistência possível.

Desta forma, os dados que elenquei são indícios de que ensino de arte nos IFs configura-se como o espaço de ação política e poética para que estudantes possam pensar e criar criticamente suas ações sobre o mundo, considerando que o saber se dá no encontro entre sujeitas ou sujeitos e suas experiências. As práticas artísticas atravessam as subjetividades envolvidas, pois permitem o engendramento de uma dimensão artística e o deslocamento de si de estudantes, ao mobilizar circunstâncias que atravessavam o seu processo formativo, tensionando sua existência.

Entendendo que práticas artísticas são um meio de produção do real que permitem responder ao que nos passa cotidianamente e, embora as Artes Visuais, Música, Dança e Teatro estejam em uma situação de insegurança, em virtude do avanço da performatividade neoliberal, sua presença na EPT é mais do que uma disciplina que produz objetos, ensina técnicas teatrais, teoria musical ou a exploração do corpo pela dança, podendo ser uma “[...] forma de questionar os sistemas de ordem estabelecidos, e de construir ordens alternativas” (CAMNITZER, 2015, Doc. Eletrônico, *tradução minha*).

Em minha concepção, isso não significa negligenciar o conhecimento ou os saberes técnico-científicos da EPT, mas considerar que o Ensino Médio Integrado permite a materialização de uma base educacional mais ampla para estudantes em formação.

Finalizo reafirmando que a potência da arte no Ensino Médio Integrado está em contribuir para provocar a reflexão sobre a realidade, indo além de ensinar para a adequação ao modelo performativo neoliberal, pois dá acesso a uma forma de compreensão do mundo, que torna as pessoas aptas a deslocá-lo, levando em conta necessidades coletivas, e não apenas individualistas e limitantes.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Carla Giane Fonseca do. *Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- ARAÚJO MELO, S.; MARQUES, W. O conceito de Ensino Médio integrado: um confronto entre docentes licenciados e docentes bacharéis. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 112, p. 102-116, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.102-116>
- BRASIL. *Censo da Educação Básica: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020.
- BRASIL. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, Seção 1, p. 22, 21 set. 2012.
- 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 República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 3, p. 15, 30 dez. 2008.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. *Coleção de Leis do Brasil*, v. 5, 1971.
- CAMNITZER, Luis. *Arte y pedagogía*. Esfera pública, 2015. Disponível em: <http://www.revistapuntodefuga.com/?p=628>. Acesso em: 25 jun. 2020.

- DEITOS, Roberto Antônio; LARA, Angela Mara de Barros. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política nacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 165-188, jan./mar. 2016.
- FISCHER, Rosa M. Bueno. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Poderes e estratégias. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 241-252.
- FOUCAULT, Michel. Precisões sobre o poder. Respostas a certas críticas. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 270-280.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.
- FOUCAULT, Michel. A filosofia analítica da política. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c. p. 36-54.
- FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012d. p. 223-240.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. O invisível visível. In: FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1977. p. 169-198.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino Médio integrado: concepção e contradição*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 176 p.
- LEITE, Edna Xenofonte et al. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a realização da pesquisa científica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, a. 4, ed. 11, v. 5, p. 47-54, nov. 2019. ISSN: 2448-0959.
- LEMOS JÚNIOR, W. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 279-295, 2012.
- MEDEIROS, Arilene Lucena de. *A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendiz Artífices de Natal até a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte*. Natal: Editora do IFRN, 2011.
- MEDEIROS NETA, O.; SILVA, N. M. A professora Lourdes Guilherme e o canto orfeônico na escola industrial de Natal (1945-1968). *Educação & Formação*, v. 2, n. 3, p. 153-164, 2017.
- MEDEIROS, L. G. D.; ALBERTO, M. de S. O. P. L.; SANTIAGO, L. A. da S. Estado da arte: a integração curricular no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 112, p. 29-44, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.29-44>
- MILLIORIN, Simone Aparecida; SILVA, Monica Ribeiro da. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 654-669, set./dez. 2020.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian P. Sobrejustaposições: de ler e escrever com imagens, de experimentar: um corpo-sem-órgãos em uma pesquisa entre arte, filosofia e educação. *Criar Educação*, Criciúma, v. 7, n. 1, jan./jul. 2018.
- RAMOS, M. N. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).
- RODRIGUES, C. S. DANTAS et al.. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 966-982-15, out./dez. 2016.
- ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 Edições, 2019.
- SILVA, Monica Ribeiro da; COLONTONIO, Eloise Médice. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 611-628, jul./set. 2014.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6, p. 68-96, 1992.
- VOSS, Dulce Mari S.; GARCIA, Maria Manuela. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, p. 391-412, abr./jun. 2014.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0