

# MÚSICA

**MÚSICA E ARTE NO CURRÍCULO  
DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO  
DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO  
PAULO: por uma educação  
politécnica, omnilateral e  
emancipadora**

**RENATA FILIPAK**

**TESE DE DOUTORADO**

**ABRIL DE 2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO EM  
MÚSICA



RENATA FILIPAK

MÚSICA E ARTE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO  
DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO:  
por uma educação politécnica, omnilateral e emancipadora

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Música da Universidade Federal do Estado do  
Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito à  
obtenção do grau de doutora.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês de Almeida Rocha

RIO DE JANEIRO

2023

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

FF483 Filipak, Renata  
MÚSICA E ARTE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: por  
uma educação politécnica, omnilateral e emancipadora  
/ Renata Filipak. -- Rio de Janeiro, 2023.  
366

Orientador: Inês de Almeida Rocha.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Música, 2023.

1. Educação Musical. 2. Arte-educação. 3.  
Currículo. 4. Ensino Médio Integrado. . 5.  
Politecnia. I. Rocha, Inês de Almeida, orient. II.  
Título.




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
Centro de Letras e Artes – CLA  
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM  
Mestrado e Doutorado

**MÚSICA E ARTE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO  
INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO:  
por uma educação politécnica, omnilateral e emancipadora**


por

**Renata Filipak**


**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 INES DE ALMEIDA ROCHA  
Data: 14/02/2023 17:31:10-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>


Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Inês de Almeida Rocha – orientador(a)

Documento assinado digitalmente  
 LUCIANA PIRES DE SA REQUIAO  
Data: 14/02/2023 18:00:53-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Luciana Pires de Sá Requião

Documento assinado digitalmente  
 SILVIA GARCIA SOBREIRA  
Data: 14/02/2023 18:22:33-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>


Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Sílvia Garcia Sobreira

Documento assinado digitalmente  
 ANA PAULA DE OLIVEIRA CORTI  
Data: 15/02/2023 12:17:50-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Ana Paula Corti

Prof.<sup>(a)</sup> Dr.<sup>(a)</sup> Luciana Lima Batista

Conceito: **APROVADA**

Documento assinado digitalmente  
 LUCIANA LIMA BATISTA  
Data: 01/03/2023 19:34:14-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

*Para todas as pessoas que por meio da arte educam, resistem, sobrevivem, 'transveem o mundo' e renovam a si e aos outros 'usando as borboletas'.*

## AGRADECIMENTOS

*As bênçãos*

*Não tenho a anatomia de uma garça pra receber  
em mim os perfumes do azul.*

*Mas eu recebo.*

*É uma bênção.*

*Às vezes se tenho tristeza, as andorinhas me  
namoram mais de perto.*

*Fico enamorado.*

*É uma bênção.*

*Logo dou aos caracóis ornamentos de ouro  
para que se tornem peregrinos do chão.*

*Eles se tornam.*

*É uma bênção.*

*Até alguém já chegou de me ver passar  
a mão nos cabelos de Deus!*

*Eu só queria agradecer.*

*(Manoel de Barros)*

Certamente as meras palavras aqui escritas não serão suficientes para expressar minha gratidão à vocês que partilharam, caminharam e dividiram comigo esse longo percurso permeado de tantas angústias, incertezas e dores, mas também de intensas reflexões, alegrias, construções e afetos.

*Laisa e Noam*

meus filhos amados, vocês dão sentido à minha existência. Obrigada pela luz, alegria, companheirismo e amor trocados. Vocês são a grande inspiração para o mundo que eu quero ajudar a construir. Por vocês, para vocês e com vocês sempre!

*Cléber Américo*

meu querido companheiro, gratidão por estar ao meu lado nessa louca jornada acadêmica, pelos dias mais risonhos, pela vida compartilhada, e por enfrentarmos juntos todas as 'pedras no meio do caminho'.

*Marcia Filipak*

sou grata, mãezinha, pela dedicação amorosa e incondicional, pela vida, pelo caminhar juntas e por estar sempre por perto nos meus deslizes, desde os primeiros passos até a escrita desta tese.

*Alexandra Filipak*

agradeço pelas horas e horas de conversas pelo compartilhar da vida familiar, profissional, política e tudo o mais que fazemos juntas e pela significativa jornada conjunta no decorrer desta pesquisa.

*Inês Rocha*

obrigada por aceitar o desafio dessa orientação, também por nossas convergências nas mais diversas esferas da vida, e por conseguirmos chegar até aqui provando, ainda que com muitas lutas, as suas primeiras palavras ao se apresentar para mim:  
"é possível ser feliz no doutorado".

*Simoara*

sou grata sobretudo pela escuta, mas também pelo acolhimento afetuoso e por me ajudar a vislumbrar interpretações outras para as angústias da alma e enfrentar com coragem as impermanências da vida. Obrigada por sempre me lembrar de que a arte me move.

*Hanna, Hareli, Patrícia e Márcia*

minhas queridas amigas com quem ao longo dessa jornada compartilhei cafés e cafeteria. Agradeço por serem e estarem e pela construção e reforço dessa amizade-caféina: forte, quente e estimulante.

*Colegas do PPGM e GEPEAMUS*

gratidão por toda troca e interação que pudemos ter ao longo desses anos de estudo. Certamente sem os debates ricos, compartilhamento de ideias, teorias e sugestões, este trabalho estaria com enormes lacunas.

*Ninas*

obrigada porque vocês foram o suporte emocional nesses tempos sombrios, estiveram presentes em todo momento solitário de escrita e de pandemia, e mais presentes nos abraços e nos encontros que me fizeram sentir pertencente. Especialmente agradeço à Ju Piunti por construir comigo a semente desta tese.

*Ana Paula Corti, Beatriz Ilari, Carole Gubernikoff,*

*Luciana Lima, Luciana Requião e Silvia Sobreira*

sou grata por terem aceitado conhecer esta pesquisa tão cara para mim, e por toda a influência exercida por vocês na minha formação enquanto docente e pesquisadora. Pela disponibilidade em colaborar com este trabalho, agradeço e fico extremamente honrada em tê-las como componentes de minha banca, exclusivamente formada por mulheres admiráveis.

*Familiares*

grata por todo apoio, entendimento, companheirismo e compartilhar dos altos e baixos da vida. Especialmente, gratidão à Pri que doou um pouco do seu tempo para debates e leitura desta tese e ao meu sogro Moisés (*in memoriam*) que nos deixou em novembro de 2021 e cravou um vazio que jamais será preenchido, na cadeira da defesa e no meu coração.

*Entrevistadas*

sem vocês esta pesquisa não teria sentido, obrigada pelo tempo, disponibilidade, entusiasmo e por todo o precioso conteúdo que cada uma de vocês forneceu para que as análises pudessem ser realizadas efetivamente.

*IFSP*

à essa instituição que acolhe o meu fazer docente e artístico e que abriu as portas para meu fazer pesquisa. Sou grata-pela representação mais próxima de uma educação para a emancipação da classe trabalhadora.

*PPGM-UNIRIO*

agradeço por todo suporte ao longo deste trabalho.



*A expressão reta não sonha.  
Não use o traço acostumado.  
A força de um artista vem das suas derrotas.  
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.  
Arte não tem pensa:  
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo.  
(Manoel de Barros)*

## RESUMO

Esta pesquisa trata do Currículo de Referência da Educação Básica do Instituto Federal de São Paulo, perpassados pela conjuntura do macro e micro contextos políticos, sociais, históricos e econômicos que envolvem uma política educacional. Para isso o objetivo principal foi investigar a proposta da educação musical para o ensino médio integrado do IFSP, enquanto política em disputa no campo educacional brasileiro, delimitada pelo processo de construção de seu Currículo de Referência, bem como a relação dos conteúdos de música com o desenvolvimento emancipatório dos alunos. Este estudo se deu a partir dos conceitos das teorias curriculares críticas, evidenciando o trabalho, a ciência e a cultura como princípios educativos dos processos históricos da dualidade estrutural escolar, reforçados na trajetória da Educação Profissional e Tecnológica e na precarização da arte e da música nos currículos escolares da educação básica. O estudo dos dados, coletados por diversas fontes como entrevistas, textos de lei, documentos, vídeos e outros, foi realizado por análise qualitativa temática, agregada à abordagem metodológica do ciclo das políticas formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, composta por três eixos interdependentes e atemporais. Como resultados principais aponta-se que os conhecimentos essenciais em música, propostos no Currículo de Referência, atendem as legislações e normatizações educacionais do macro e micro contextos, e estão alinhados com o princípio político-pedagógico fundante e identitário da instituição. Infere-se também que a efetividade de uma educação musical para a transformação social somente poderá acontecer na prática da sala de aula quando os docentes farão, de fato, suas interpretações e reinterpretações das legislações e currículos que normatizam o ato educativo em si. Entre as contribuições teóricas e práticas alcançadas por esta pesquisa, destaca-se a relevância em compreender a música sob a perspectiva das teorias críticas do currículo e seu papel substancial na formação integral dos sujeitos; destaca-se a notoriedade dos esforços empreendidos pelos atores responsáveis pela elaboração do referido currículo, assegurando o espaço de debate e participação efetiva dos profissionais da arte e da música; além da constatação de que o processo ofereceu oportunidade da manutenção dos conhecimentos de música no currículo em contraposição à iminente desestruturação promovida pela BNCC e reforma do ensino médio.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Arte-educação. Currículo. Ensino Médio Integrado. Politecnia.

## ABSTRACT

This research deals with the Basic Education Reference Curriculum of the Instituto Federal de São Paulo permeated by the conjuncture of macro and micro political, social, historical and economic contexts that involve an educational policy. The main objective was to investigate the proposal of music education for the integrated secondary education of the IFSP as a disputed policy in the Brazilian educational field delimited by the process of construction of its Reference Curriculum, as well as the relationship of music content with the emancipatory development from the students. This study was based on the concepts of critical curriculum theories highlighting work, science and culture as educational principles, on the historical processes of school structural duality reinforced in the trajectory of Professional and Technological Education, and on the precariousness of art and music in the curriculum of basic education. The data analysis, collected from various sources such as interviews, legal texts, documents, videos and others, was carried out through qualitative thematic analysis added to the methodological approach of the policy cycle formulated by the English sociologist Stephen Ball and collaborators, consisting of three interdependent and atemporal areas. The main results indicate that the knowledge in music, proposed in the Reference Curriculum, meets the legislation and educational norms of the macro and micro contexts, and are aligned with the founding political-pedagogical principle and identity of the institution. It is also inferred that the effectiveness of a musical education for social transformation can only happen in the classroom when, in fact, make their own interpretations and reinterpretations of the laws and curricula that regulate the educational act itself. Among the theoretical and practical contributions achieved by this research, the relevance of understanding music from the perspective of critical theories of the curriculum and its substantial role in the integral formation of the subjects, in giving notoriety to the efforts undertaken by the actors responsible for the elaboration of the mentioned curriculum ensuring the space for debate and effective participation of art and music professionals and the opportunity to maintain music content in the curriculum as opposed to the imminent disruption promoted by the BNCC and the reform of secondary education.

**Keywords:** Musical education. Art education. Curriculum. Integrated High School. Polytechnic.

## RESUMEN

Esta investigación trata sobre el Currículo de Referencia de Educación Básica del Instituto Federal de São Paulo permeado por la coyuntura de contextos macro y micro políticos, sociales, históricos y económicos que envuelven una política educativa. Para eso, el objetivo principal fue investigar la propuesta de educación musical para la educación secundaria integrada de la IFSP como política disputada en el campo educativo brasileño delimitado por el proceso de construcción de su Currículo de Referencia, así como la relación de los contenidos musicales con el desarrollo emancipador de los estudiantes. Este estudio se basó en los conceptos de las teorías críticas del currículo que destacan el trabajo, la ciencia y la cultura como principios educativos, en los procesos históricos de dualidad estructural escolar reforzados en la trayectoria de la Educación Profesional y Tecnológica, y en la precariedad del arte y la música en los currículos. estudiantes de educación básica. El estudio de los datos, recolectados de diversas fuentes como entrevistas, textos legales, documentos, videos y otros, se realizó a través del análisis temático cualitativo sumado al enfoque metodológico del ciclo de políticas formulado por el sociólogo inglés Stephen Ball y colaboradores, consistente en de tres ejes interdependientes y atemporales. Como principales resultados, se señala que los saberes en música, propuestos en el Currículo de Referencia, atienden a la legislación y normas educativas de los contextos macro y micro, y están alineados con el principio político-pedagógico fundante y de identidad de la institución. También se infiere que la eficacia de una educación musical para la transformación social sólo puede darse en el aula cuando los docentes, de hecho, hagan sus interpretaciones y reinterpretaciones de las leyes y currículos que regulan el acto educativo mismo. Entre los aportes teóricos y prácticos alcanzados por esta investigación, se destaca la pertinencia de comprender la música desde la perspectiva de las teorías críticas del currículo y su papel sustancial en la formación integral de los sujetos, al dar notoriedad a los esfuerzos emprendidos por los actores responsables de la elaboración del currículo mencionado asegurando el espacio de debate y participación efectiva de los profesionales del arte y la música y la oportunidad de mantener los contenidos musicales en el currículo frente a la inminente disrupción promovida por la BNCC y la reforma de la educación secundaria.

**Palabras clave:** Educación musical. Educación artística. Plan de estudios. Bachillerato integrado. Politécnico.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Mapa dos campi do IFSP .....	26
<b>Figura 2</b> - Fluxograma de composição de carga horária .....	174
<b>Figura 3</b> - Cronograma de construção do Currículo de Referência da educação básica.....	212
<b>Figura 4</b> - Recorrência de conhecimentos identificados na pré-análise .....	233
<b>Figura 5</b> - Docentes em arte na rede federal de EPT .....	258
<b>Figura 6</b> - Docentes em arte no IFSP .....	259
<b>Figura 7</b> - Conhecimentos essenciais em arte .....	277
<b>Figura 8</b> - Ipês no IFSP - Câmpus Sertãozinho.....	324

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Documentos coletados e analisados .....	44
<b>Quadro 2</b> - Entrevistas coletadas e analisadas .....	45
<b>Quadro 3</b> - Produções Acadêmicas sobre música nos Institutos Federais de 2008 a 2020 ..	120
<b>Quadro 4</b> - Conteúdos potencialmente integradores em arte .....	280

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP - Abordagem do Ciclo de Políticas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBM - Conservatório Brasileiro de Música

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEIC - Comissão de Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEPT - Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP

CONSUP - Conselho Superior do IFSP

CST - Curso Superior de Tecnologia

CSTs - Cursos Superiores de Tecnologia

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONEN - Conselho de Ensino do IFSP

CE - Conhecimentos Essenciais

CPI - Conhecimentos Potencialmente Integradores

CRA - Currículo de Referência em Arte

CR - Currículo de Referência

DCNGEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica

DCNEPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DGRA - Diretoria de Graduação

DED - Diretoria de Educação a Distância

DAE - Diretor Adjunto Educacional

DIEB - Diretoria da Educação Básica do IFSP

EAA – Escola de Aprendizizes e Artífices

EAD - Educação a Distância

EAF - Escolas Agrotécnicas Federais

EBTT - Ensino Básico Técnico e Tecnológico

EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EMI - Ensino Médio Integrado  
ENEM - Exame de Avaliação Nacional do Ensino Médio  
EPT - Educação Profissional e Tecnológica  
EPTNM - Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio  
ETF - Escolas Técnicas Federais  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FDE - Fórum de Pró-Reitores de Ensino da Rede Federal  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
IF - Instituto Federal  
IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul  
IN 06/2021 - Instrução Normativa PRE/IFSP nº 06/2021  
IFSP - Instituto Federal de São Paulo  
IRPJ - Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
MP - Medida Provisória  
NEC - Núcleo Estruturante Comum  
NEA - Núcleo Estruturante Articulador  
NET - Núcleo Estruturante Tecnológico  
ONG - Organização Não Governamental  
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PEC - Projeto de Emenda Constitucional  
PISA - Programa Internacional de Avaliação Estudantil  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPC - Projeto Pedagógico de Curso  
PRE - Pró Reitoria de Ensino do IFSP  
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
Res. 37 - Resolução nº 37/2018  
Res. 163 - Resolução nº 163/2017



SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SETEC - Secretaria de educação tecnológica

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR - Universidade Federal do Paraná

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>25</b>
<b>1. ABORDAGEM METODOLÓGICA DO CICLO DE POLÍTICAS</b>	<b>35</b>
<b>1.1 Perspectiva teórica sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas</b>	<b>38</b>
<b>1.2 Caminhos da pesquisa: sobre instrumentos de coleta de dados e análise</b>	<b>43</b>
1.2.1 Entrevista com os sujeitos envolvidos: as vozes ocultas nos texto legais	46
<i>1.2.1.1 Entrevistas sobre a Resolução n° 163/2017 e IN n° 06/2021</i>	<i>47</i>
<i>1.2.1.2 Entrevistas sobre a Resolução n° 37 - Currículo de Referência - e a IN n° 06/2021</i>	<i>48</i>
<i>1.2.1.3 Entrevistas sobre o Currículo de Referência em arte</i>	<i>48</i>
<i>1.2.1.4 Entrevistas com professores de música sobre o Currículo de Referência em arte</i>	<i>49</i>
1.2.2 A análise dos dados: arrematando as etapas, criando novos ciclos	50
<b>EIXO I - CONTEXTO DA INFLUÊNCIA</b>	<b>52</b>
<b>2. MACRO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO MUSICAL</b>	<b>53</b>
<b>2.1 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: a dualidade estrutural da escola intrínseca à sua perspectiva histórica</b>	<b>53</b>
<b>2.2 Currículo, Currículo Integrado e Formação Humana Integral</b>	<b>72</b>
2.2.1 Teorias tradicionais	75
2.2.2 Teorias críticas	79
2.2.3 Teorias pós-críticas	82
2.2.4 O Conhecimento Escolar e as Disciplinas	85
2.2.5 A Integração no Currículo	91
<b>2.3 Arte e Música na Perspectiva da Politecnia</b>	<b>97</b>
2.3.1 A Arte e o Trabalho: uma premissa transformadora	98
2.3.2 A Música e a Educação: uma premissa da formação humana integral	103
<b>3. MICRO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL</b>	<b>109</b>
<b>3.1 Legislação e Educação Musical no Brasil</b>	<b>109</b>
<b>3.2 Panorama da Educação Musical nos Institutos Federais</b>	<b>114</b>
<b>EIXO II - CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	<b>124</b>
<b>4. MACRO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS E POLÍTICAS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</b>	<b>124</b>

<b>4.1 Reforma do ensino médio</b>	<b>124</b>
4.1.1 Os Desafios da Educação Profissional no Contexto da Contrarreforma	132
4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica	135
4.1.3 Apontamentos sobre Arte e Educação Musical no Contexto da Contrarreforma	141
4.1.4 Desafios da Contrarreforma	142
<b>4.2 Base Nacional Comum Curricular</b>	<b>143</b>
4.2.1 Histórico da BNCC	145
4.2.2 Alinhamento da BNCC às Políticas neoliberais	150
4.2.3. A Superficialidade e a Precarização da Arte e da Música na BNCC	155
<b>5. MICRO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS E POLÍTICAS NA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO IFSP</b>	<b>159</b>
<b>5.1 Histórico e Conjuntura da Construção da Resolução nº 163/2017</b>	<b>159</b>
5.1.1 Motivações e Objetivos para a Formulação da Resolução nº 163/2017	165
5.1.2 Sujeitos e Políticas Envolvidos para uma Construção Participativa: consonâncias e resistências.	176
5.1.3 Desdobramentos da Resolução nº 163/2017: IN nº 6/2021 e Currículo de Referência	180
<b>5.2 Currículo de Referência da Educação Básica do IFSP: caminhos percorridos e linha do tempo</b>	<b>183</b>
5.2.1 Motivadores e objetivos da elaboração dos Currículos de referência da Educação Básica do IFSP	203
5.2.1.1 <i>Oposição e Enfrentamento à Reforma do Ensino Médio</i>	205
5.2.1.2 <i>Posicionamento Contrário à Unificação Curricular Institucional e à BNCC</i>	206
5.2.1.3 <i>Luta Contra a Hierarquização de Conhecimentos, em Prol da Formação Politécnica e Omnilateral</i>	208
5.2.1.4 <i>Defesa de uma Construção Curricular Participativa/Democrática</i>	210
<b>5.3 Instrução Normativa PRE-IFSP nº 06/2021</b>	<b>214</b>
<b>EIXO III - CONTEXTO DA PRÁTICA, RESULTADOS E ESTRATÉGIAS</b>	<b>223</b>
<b>6. MAPEAMENTO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DA DISCIPLINA DE ARTE E O ESPAÇO DA MÚSICA ENQUANTO UM DOS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS.</b>	<b>223</b>
<b>6.1 Processo de Construção do Currículo de Referência em Arte: resistências, fragilidades, hegemonias e disputas.</b>	<b>225</b>

6.1.1	Importância do Currículo de Referência em Arte: identidade institucional, formação humana Integral e resistência à implementação da BNCC.	227
6.1.2	Trajetória de Construção do Currículo de Referência em Arte	230
6.1.3	Polivalência <i>versus</i> Não apagamento das Especificidades da Arte no Currículo de Referência em Arte	241
6.1.4	Currículo de Referência em Arte: disputa em campo	252
<b>6.2</b>	<b>A Precarização da Arte e de seu Ensino como Determinante do Espaço da Música nos Currículos Escolares</b>	<b>254</b>
6.2.1	Processos de Hierarquização das Disciplinas	256
6.2.2	A Polivalência e a Formação dos Professores de Arte	257
6.2.3	Falta de Políticas Educacionais Específicas para Arte	260
<b>6.3</b>	<b>Resistência Contra a Precarização da Arte em Prol da Demarcação do Espaço da Música no Currículo de Referência em Arte</b>	<b>261</b>
<b>6.4</b>	<b>Análise do Currículo de Referência em Arte</b>	<b>263</b>
6.4.1	Análise dos conteúdos de música no Currículo de Referência em Arte	273
<b>6.5</b>	<b>A Identidade Educativa Institucional Sob a Perspectiva dos Conteúdos de Música no Currículo de Referência em Arte do IFSP</b>	<b>285</b>
6.5.1	Elementos Estruturais da Tradição Musical: clássicos	290
6.5.2	Processos de Automatização e a Supervalorização da Experiência Estética	297
6.5.3	Desenvolvimento de Sensibilidade e Crítica para Combate à Dominação e a Desumanização Advindas da Transformação dos Bens Culturais em Mercadoria: educação estética e indústria cultural.	303
6.5.4	Educação Musical e a Práxis	306
<b>6.6</b>	<b>Catarse como objetivo da Proposição Política do Currículo de Referência em Arte: o espaço da música no currículo prescrito e as possibilidades para o currículo em ação</b>	<b>308</b>
	<b>CONCLUSÕES</b>	<b>314</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>326</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>355</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - RES. 163</b>	<b>357</b>
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA CONSULTORES DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA</b>	<b>358</b>
	<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ASSESSORES TÉCNICOS EM EDUCAÇÃO DA DISCIPLINA DE ARTE</b>	<b>359</b>

<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES DE MÚSICA DO IFSP</b>	<b>360</b>
<b>APÊNDICE F - CARTA ABERTA EM DEFESA DA MANUTENÇÃO DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO IFSP</b>	<b>361</b>
<b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-UNIRIO</b>	<b>363</b>

## APRESENTAÇÃO

Ser pesquisadora sempre foi algo que espreitou minha vida estudantil. Ainda muito jovem, enquanto aluna do curso técnico em alimentos do ensino médio no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), busquei uma orientadora, formei e liderei um grupo de pesquisa na área de alimentos. O curso integrado ao ensino médio em uma escola federal pública e de excelência foi determinante para que eu pudesse ter acesso ao ensino superior, também público e em uma universidade federal. Não segui o caminho da tecnologia em alimentos, mas busquei um curso que satisfizesse a minha necessidade, tanto de ser pesquisadora, quanto de transformar a vida de pessoas por meio do que me fazia sentir realizada: a música. Foi quando escolhi e ingressei na graduação de Licenciatura em educação musical na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Era a primeira turma do curso, portanto ainda não havia nenhum tipo de estrutura de grupo de pesquisa ou de extensão. No entanto, devido ao envolvimento dos alunos e empenho dos docentes, iniciamos, naquele período, um grande projeto de extensão de musicalização para bebês e crianças resultando, para mim, a pesquisa intitulada *Mães e Bebês: vivência e linguagem musical*. Para a coleta e análise dos dados utilizei uma metodologia quali e quantitativa. Assim, a pesquisa foi tomando forma em minha vida acadêmica. Após o período de graduação ingressei na carreira docente da disciplina de arte na educação básica do estado do Paraná. Essa experiência fez-me entender, ainda mais, a importância da pesquisa e da reflexão crítica sobre minha própria prática. Foram muitos anos dedicados à docência fazendo-me compreender, no âmbito dos currículos, a disputa de poderes na divisão dos componentes curriculares, significando cargas horárias mínimas para as disciplinas consideradas ‘secundárias’ para uma sociedade capitalista que visa, unicamente, formar mão de obra para o mercado de trabalho. Com base nas inquietações e lutas de resistência em prol da disciplina de arte e dos conteúdos de música aventurei-me novamente no campo da pesquisa. Dessa vez, na disposição de encontrar um meio de provar o pensamento que tinha sobre a Lei nº 11.769/08 responsável por tornar obrigatório o ensino dos conteúdos de música dentro do componente curricular arte em toda a educação básica. Como docente de arte, mas com formação específica na área de música, percebi, no estado do Paraná onde atuava, que essa lei não trouxe mudanças significativas. Considerando a formação em artes visuais da maioria dos docentes, os conteúdos de música não foram ou foram pouco inseridos, levando a uma continuidade dos conteúdos programáticos que os docentes estavam acostumados a seguir. Entrei, então, no programa de pesquisa em educação musical da mesma universidade onde realizei a graduação. Seguindo o caminho da pesquisa exploratória, realizei a pesquisa "Política

Pública em educação musical: uma *survey* sobre os Rumos da Implementação da Lei 11.769/08 no Município de Palmeira-PR". Concluí a dissertação confirmando minha hipótese obtendo, assim, o título de mestra.

Conforme mencionei, a docência ensinou-me o caminho da reflexão. Segui mestra refletindo sobre minhas escolhas pedagógicas e, sobretudo, a respeito da influência da pesquisa que realizei sobre minha prática. Foi então que me dei conta sobre a minha pesquisa de mestrado não ter considerado de forma abrangente o contexto social e histórico, tampouco refletido criticamente sobre a implementação da Lei nº 11.769/08. Deslumbrada, quem sabe, pela notoriedade que uma lei supostamente havia dado à música como componente curricular na escola; embora a mera existência da lei não tenha resolvido problemas e nem modificado a prática dos professores envolvidos na pesquisa, tampouco a minha própria.

Retornando às origens da instituição na qual tive minha primeira experiência com a pesquisa e focada na possibilidade de tê-la como parte integrante e reconhecida da docência, fui aprovada no concurso do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Esse foi um momento muito importante em minha carreira como professora e pesquisadora, pois comecei a atuar em uma instituição que contempla o ensino básico e, de igual modo às universidades, é calcada no tripé ensino, pesquisa e extensão, possibilitando tanto para mim, enquanto docente, como para os alunos, uma formação de excelência e diversificada.

Refletindo sobre todo esse contexto e, imersa na prática, agora no IFSP, defensora das ciências humanas e das artes, mais do que antes, entendo-as como essenciais para a formação humana e integral dos alunos. Assim, baseada em minha própria prática, surgiu a definição de um novo problema que culminou nesta pesquisa.

No ano de 2017 o IFSP aprovou a Resolução nº 163/2017 (Res. 163/2017) prevendo e normatizando a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), especificamente dos cursos técnicos de ensino médio Integrado (EMI). Para isso, cada curso deveria formar uma Comissão de Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos da educação básica (CEIC) tendo a responsabilidade de acompanhar a reformulação dos novos currículos. As minhas inquietações partiram, então, da atuação como integrante de uma dessas comissões, mais especificamente a do curso integrado em química do IFSP – câmpus<sup>1</sup> Sertãozinho, onde atuo como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Participando

---

<sup>1</sup> De acordo com o Comunicado nº 06/2015/Ret do IFSP, considerando a nota lexicológica emitida pelo MEC, utiliza-se a palavra câmpus em documentos e comunicações oficiais, tanto no singular quanto no plural (o câmpus, os câmpus). A utilização de itálico para grafar a palavra está dispensada. Quando o nome do câmpus vier especificado, utiliza-se a inicial maiúscula.

ativamente nas reuniões e discussões dessa comissão, percebi a continuidade dos discursos hegemônicos, tradicionalmente comuns, na tentativa de desmerecer o espaço das disciplinas de humanas e linguagens, principalmente arte e educação física, com o intuito de priorizar as disciplinas da área técnica e exatas, contrariando a ideia de formação integral que o ensino de arte e da música cumpre função imprescindível.

A partir dos embates, lutas e, principalmente, aprofundamento teórico relevantes à construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos no IFSP, lembrando que, os Institutos Federais são autarquias e possuem autonomia didático-pedagógica, partindo também do entendimento e vivência de toda conjuntura social e política, especificamente no que se refere à reforma do ensino médio e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), minha ideia de pesquisa iniciou-se no intuito de entender como a educação musical se estabelecerá nos currículos dos cursos integrados do IFSP e qual o seu papel na garantia da emancipação dos estudantes e analisar, assim, as possíveis mudanças desse momento, sejam elas positivas ou negativas.

Por fim, com base na reflexão da minha caminhada como docente e pesquisadora até os dias atuais e, também, com o intuito de não incidir no mesmo deslize da dissertação quanto a uma apresentação de dados sem embasamento crítico, busquei o propósito de realizar uma pesquisa com sentido sociológico. Assim sendo, mesmo resultando contribuições sobre um espaço delimitado, com sujeitos delimitados, a fim de realizar uma pesquisa que seja produto de suas histórias (AZANHA, 1992), escolhi como espinha dorsal metodológica deste trabalho a abordagem do ciclo de políticas (ACP) formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. Segundo Mainardes (2006), “a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (p. 48). É composta, inicialmente, por três eixos basilares, a saber, contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Talvez essa metodologia, e por isso o motivo da minha escolha, possa expressar a visão que tenho da necessidade de se analisar a educação musical no contexto local de minha prática, alicerçada e não excluída dos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos que lhe são implícitos.

Além disso, não posso deixar de citar uma outra reflexão enquanto pesquisadora: o envolvimento ideológico que me insiro na pesquisa. Fato é que me encontro em uma posição fragilizada enquanto pesquisadora e professora uma vez que leciono em uma área considerada por muitos como supérflua na educação. Portanto, o meu engajamento político e pedagógico é



estar veementemente em oposição à política atual, reverberada em reformas educacionais e curriculares de cunho liberais, me posicionando a favor da construção de um currículo integrado em essência. É premente a demanda em buscar respostas e, quiçá, mudanças, nesse sentido, aponto a necessidade de uma pesquisa realizada de forma cuidadosa que não esteja perdida em discursos frágeis e triviais, mas preze em utilizar um método dialético comprometido com o maior afastamento possível de um abstracionismo pedagógico. (AZANHA, 1992) Assim o intuito é compreender a realidade apontada, contextualizando-a social, local, temporal e culturalmente de forma coerente com os processos adotados na investigação.

Acredito que o caminho, enquanto pesquisadora e docente, descrito nesta apresentação, configura um amadurecimento desde o primeiro interesse em formar um grupo de pesquisa no ensino médio até a consciência da realização de uma pesquisa que não se apartará da análise da conjuntura histórica, social e política na qual estará inserida. Espero sempre olhar para esse caminho de aprendizado percorrido para continuar a trilha na pesquisa, nunca como detentora de todo conhecimento, mas como alguém que sempre tem algo novo a aprender.

## INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia encontram-se inseridos na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFEPCT). Instituídos pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, possuem natureza jurídica de autarquia e detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Como princípios norteadores da instituição pode-se citar alguns de maior relevância para esta tese: a relação e articulação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões visando a formação integral do estudante; o trabalho assumido como princípio educativo integrando a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico (BRASIL, 2012b).

Conforme informações constadas no site<sup>2</sup>, o IFSP se originou a partir da Escola de Aprendizizes Artífices (EAA) de São Paulo, inaugurada em 1910. Posteriormente, foram transformadas em Liceus Industriais que depois se tornaram Escolas Industriais e Técnicas. Após essas modificações, em 1959 as Escolas Técnicas Federais tornaram-se autarquias. Em 1978, as escolas industriais e técnicas do estado de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, foram convertidas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), organização essa que as escolas técnicas de São Paulo somente passaram a ter com a edição da Lei nº 8.948, no ano de 2004, perdurando até a transformação dessas escolas para a denominação Instituto Federal, em 2008.

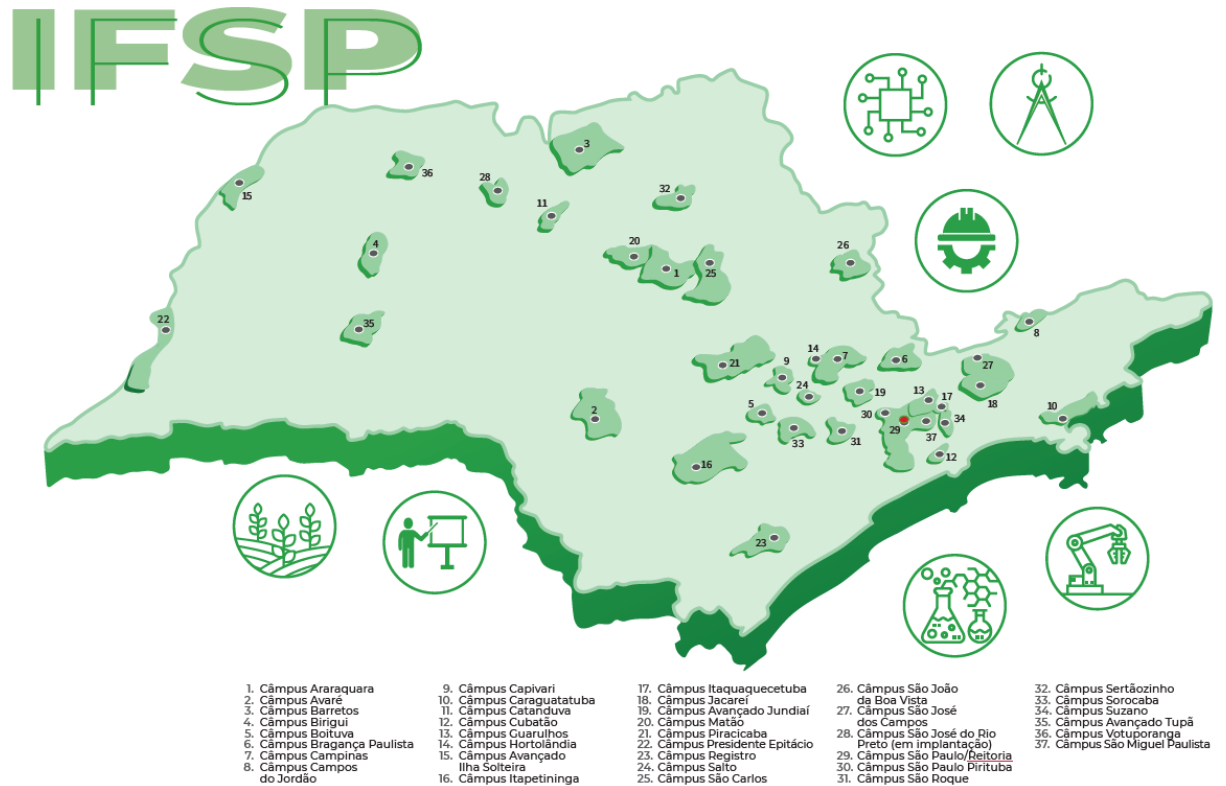
Com essa última mudança, o Instituto Federal de São Paulo passou a destinar 50% das vagas para os cursos técnicos, sendo, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura nos programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. Complementarmente continuou a oferecer cursos de formação inicial e continuada (extensão), cursos superiores de graduação em bacharelado e de tecnologias, e, também, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Além dos cursos presenciais, atualmente, o Instituto Federal de São Paulo oferece os cursos técnicos e de graduação na modalidade de Ensino a Distância (EaD).

---

<sup>2</sup> <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/60-acesso-a-informacao/institucional01/7-institucional>

O IFSP representa o maior órgão da rede federal, contando com 37 câmpus ativos, sendo um em implantação e mais de 62 mil estudantes matriculados, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha<sup>3</sup>.

**Figura 1 - Mapa dos campi do IFSP**



Fonte: Site IFSP<sup>4</sup>

Em uma análise mais ampla da trajetória da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil, percebe-se que ela está intrinsecamente ligada à organização socioeconômica do país. Isso porque as políticas públicas concernentes à essa modalidade de ensino têm uma característica notável conhecida como dualidade do trabalho. Nesses termos tem-se a categoria intelectual - que planeja- e é direcionada à burguesia e a categoria instrumental ou manual - que executa- destinada às classes mais baixas. A fim de superar essa dualidade, o modelo institucional de EPT organizado nos Institutos Federais parte de um “projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana” (BRASIL, 2010, p. 18). Para isso, Eliezer Pacheco (2005) apresenta

<sup>3</sup> <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

<sup>4</sup> <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>

alguns conceitos elementares para a compreensão das concepções que orientam a criação e os fundamentos didático-pedagógicos dos Institutos Federais. São eles: Formação humana integral; Cidadania; Trabalho, ciência, tecnologia e cultura; Trabalho como princípio educativo; educando enquanto produtor de conhecimentos.

No cenário da educação, a organização curricular das escolas públicas, tradicionalmente coloca em cena conteúdos escolares hegemônicos enquanto silencia outros. As escolhas curriculares são escolhas de poder e são complexas no sentido de que, a educação escolar e sua organização pedagógica se relacionam diretamente com a cultura, a política e a sociedade (SILVA, 2004). A música, nesse sentido, é conteúdo eletivo nos currículos escolares, posto que, sem uma normatização específica, no contexto dos Institutos Federais, esses conteúdos ficam a cargo dos planos de ensino docente.

A fim de superar a divisão social do trabalho e, conseqüentemente, a histórica dualidade da escola reforçada na formação dirigida para o ‘aprender a fazer’<sup>5</sup>, o currículo integrado, por meio dos fundamentos didáticos pedagógicos, têm por objetivo uma formação omnilateral, isto é uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela reificação e pelas relações burguesas (MARX E ENGELS, 1987). Desse modo, preconiza a emancipação dos sujeitos superando a lógica das pedagogias tecnicistas, construtivistas e neoliberais, não separando o ser humano que pensa do ser humano que trabalha (PACHECO, 2015). Pode-se pensar, segundo Eliezer Pacheco (2015) que:

Antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí. Essas relações ocorrem dentro de um determinado processo histórico onde o trabalho em busca da satisfação das necessidades materiais e subjetivas possibilita ao ser humano construir novos conhecimentos. (p. 29)

---

<sup>5</sup> Newton Duarte defende a tese de que essa é uma das correntes da assim chamada pedagogia das competências, integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual ele chama de pedagogias do “aprender a aprender”. Em seus estudos acerca dessas pedagogias, que vem se dedicando há algum tempo, realiza pesquisa dentro do tema “O Construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos”. Philippe Perrenoud, em seu livro Construir as competências desde a escola, afirma que “a abordagem por competências se junta às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos” (1999, p. 53). Convém lembrar que a expressão métodos ativos é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista. Alguns parágrafos mais adiante, nesse mesmo livro, Perrenoud afirma que “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (idem, p. 54). Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, learning by doing, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey. (DUARTE, 2001, p.1)

A história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio ser humano mediada pelo trabalho. (RAMOS, 2010). Para tanto, faz-se necessário compreender o conceito de trabalho e seu caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. Portanto, não se pode dissociar as outras dimensões da consciência e formação do sujeito que é responsável, não só pela reprodução da natureza, mas sua transformação “o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade” (PACHECO, 2015, p.32). São elas, além do trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Segundo Marx, as pessoas diferenciam-se dos animais pela sua capacidade de exteriorizar suas subjetivações por meio do trabalho, entendido pelas teorias marxianas como substancial do ser social. Isso significa dizer que o ser humano é um ser consciente de suas atividades, pois cria meios para a satisfação de suas necessidades por meio de uma relação de troca com a natureza, primordialmente para se alimentar e, posteriormente, gerando novas necessidades, novos instrumentos, novos signos. É nesse sentido que o trabalho pode ser conceituado como determinante para a humanização pois ocasiona a modificação do cérebro, e também dos órgãos dos sentidos (DEBIAZI e CONCEIÇÃO, 2013) e ainda desenvolve a capacidade de se apropriar das coisas, previamente no seu consciente, antes de realizá-las, ou seja, de planejar. Segundo Engels (1975), “quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter de uma ação intencional e planejada cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão”. (p.70).

A partir desse entendimento, Pacheco (2015) aponta a ciência como sendo constituída pelo indivíduo por meio da produção dos conhecimentos sistematizados sob o crivo social e histórico. Isso o diferencia do animal que não distingue sua atividade vital de si mesmo, enquanto o ser humano faz dessa atividade um objeto de sua vontade e consciência. Dessa forma, a ciência se dá por meio do entendimento da realidade concreta na sua totalidade e na reflexão sobre ela, a fim de transformá-la por meio da produção de teorias, pois

o conhecimento teorizado, sistematizado, produz ciência. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (BRASIL, 2011, p. 19-20).

À vista disso pode-se dizer: ao mesmo tempo que a ciência modifica a realidade, ela produz a técnica e a tecnologia intrínsecas a uma cultura. Segundo Eliezer Pacheco (2015) a cultura é, então, parte da ideologia que dá coesão ao bloco social. “Não se trata de ignorar a dimensão do trabalho enquanto prática econômica destinada à sobrevivência do homem [sic] e à produção de riquezas, mas de entendê-la em sua dimensão ontológica e como prática social”. (PACHECO, 2015, p. 32).

Assim, o conceito de cultura é abarcado pela concepção de trabalho. Frigotto (2004), no texto *Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio* o apresenta na seguinte perspectiva:

Quando se afirma a cultura como referência para a concepção curricular, certamente está-se apreendendo a cultura como as diferentes formas de criação humana, em que o trabalho detém centralidade não por um atributo de melhor ou pior, mas por ser mediante ele que o ser humano produz as condições de sua existência. Quanto mais prescindir do trabalho como imperativo da necessidade, o ser humano ganhará o espaço de liberdade, locus da efetiva possibilidade de escolha e de liberdade. É também, no campo da escolha e da liberdade que a diferença pode se expandir, sem se tornar desigualdade. (FRIGOYYO, 2004, p. 59).

Portanto, o trabalho como princípio educativo é fundamento básico para a organização curricular, definição de conteúdos e estabelecimento da metodologia, baseando-se na compreensão da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, já mencionados, como indissociáveis. A esse respeito, Pacheco (2015) alerta sobre essa asserção se diferir veementemente da premissa tecnicista do aprender fazendo e da formação para o exercício do trabalho, pois entende que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la uma vez que é sujeito de sua história e de sua realidade. Desse modo,

Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitem compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão atuar de maneira autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade. (BRASIL, 2007, p. 45-47).

Mais especificamente, tratando-se da educação musical como parte inerente do processo pedagógico, pode-se afirmar que ela tem papel primordial na formação autônoma dos alunos, bem como na sua conscientização quanto ao lugar dos sujeitos dentro da sociedade capitalista. Desse modo é que os discentes podem se enxergar como pertencentes à classe dos trabalhadores, com potenciais revolucionários para sua emancipação. Portanto, é necessária a melhor e mais ampla formação musical possível, dentro dos limites estruturais impostos a partir do cenário das políticas públicas para a educação básica.

Nesse sentido, vale ressaltar que, a trajetória da música, como parte do currículo escolar, é extensa e permeada por idas e vindas. Passou-se por períodos em que fazia parte do currículo como uma disciplina específica, outros onde ela não o integrava, tendo ainda seu momento de exclusividade após a aprovação da Lei nº 11.769/08, na qual constava a música como o único componente curricular obrigatório da disciplina de arte, devendo estar presente em toda a educação básica. Após a Reforma do ensino médio<sup>6</sup> em 2017, realizada por meio de uma Medida Provisória (MP) pelo governo federal da época, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a música segue obrigatória juntamente com as demais especificidades da arte, a saber: dança, teatro e artes visuais. A LDB é a lei que estabelece as diretrizes e bases de toda educação nacional, incluída aí a educação profissional e tecnológica, delimitada neste trabalho como campo de estudo pelos Institutos Federais.

Em âmbito macro desta pesquisa, não se pode deixar de ressaltar que, para além da LDB, após a reforma supracitada, no dia 21 de dezembro de 2017, foi homologada uma Base Nacional Comum Curricular. Esse documento, na visão otimista e no discurso de seus idealizadores, pretende nivelar as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 2017b). Contudo, muito se tem debatido a respeito da viabilidade da implantação da BNCC no atual contexto que se “configura como uma contrarreforma da educação básica conduzida pelo governo hodierno (...) sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais”. (AGUIAR e DOURADO, 2018, p.8)

Da mesma forma, os profissionais da educação na área de arte e, por consequência, da música, também têm levantado suas críticas e questionamentos no que concerne a posição dessa disciplina dentro da BNCC. Ao que parece, o referido documento “retira o status de Área de Conhecimento das Linguagens Artísticas como Saber (arte), atribuindo-lhes apenas o lugar de Componente Curricular a serviço do desenvolvimento de competências (BRASIL, 2017b) dentro de outra Área denominada, então, de Linguagens”. (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p.1)

Em 2017, mesmo ano da reforma do ensino médio e da homologação da BNCC, já no âmbito micro referente a esta pesquisa, o IFSP aprovou uma resolução<sup>7</sup> a fim de normatizar a implantação, implementação e reformulação dos PPCs de todo o ensino médio integrado

---

<sup>6</sup> Reforma do ensino médio realizada por meio de Medida Provisória convertida na Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017 alterando a LDB - Lei nº 9.394/96 será detalhada em um tópico específico posteriormente.

<sup>7</sup> Resolução nº 163 de 28 de novembro de 2017 que trata das diretrizes para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio, em consonância com a LDB de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).



ofertado pela instituição. Para isso, foi necessário que cada câmpus formasse uma comissão de elaboração e implementação de projetos pedagógicos de cursos da educação básica.

Em suas normatizações, a resolução prevê o currículo como uma “proposta de ação educativa expresso em práticas escolares que se organizam a partir de conhecimentos socialmente construídos, permeada pelas relações sociais e que considere vivências e saberes dos estudantes, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo” (IFSP, 2017). Aponta também a importância da integração curricular que entende trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões fundamentais da vida, garantindo, ainda, “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, composto pelas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro”. (IFSP, 2017).

Visando uma reformulação dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio que se adequasse à legislação, com participação coletiva e democrática, a pró-reitoria de ensino do IFSP (PRE), em 2018, propôs uma outra resolução<sup>8</sup>, referente à formulação de um Currículo de Referência (CR)<sup>9</sup> por eixo tecnológico e cursos para o IFSP. O documento reafirma que a “formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade [...] estabelecendo [...] diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho” (IFSP, 2018b, p.9) e, para tanto, propõe um Currículo de Referência para garantir elementos essenciais a fim de estruturar os cursos da educação profissional técnica de nível médio no IFSP “compreendendo o conjunto de conhecimentos, saberes, habilidades profissionais e pessoais que compõem determinado itinerário formativo”. (IFSP, 2018b, p.9).

Considerando o contexto social, político e pedagógico das políticas públicas em educação musical no Brasil, em especial o silenciamento e a precarização atribuídos a esse conhecimento nos currículos escolares da educação básica, acompanhados das disputas das diferentes perspectivas educacionais que dão base para o desenho do atual ensino de música nas escolas brasileiras, a questão de pesquisa levantada nesta tese volta-se para a proposta das políticas educacionais do IFSP no que concerne o ensino e o currículo da educação profissional e tecnológica da rede federal de ensino com um olhar específico para o conteúdo de música obrigatório do componente curricular arte.

---

<sup>8</sup> Resolução nº 37 de 8 de maio de 2018 (Res. 37/2018) aprovada por meio do Conselho Superior do IFSP (CONSUP)

<sup>9</sup> O Currículo de Referência tratado nesta tese diz respeito ao Currículo de Referência da Educação Básica do IFSP. Optou-se por utilizar no fluxo do texto, na maioria das vezes, 'Currículo de Referência (CR) e Currículo de Referência em Arte (CRA)' para o texto não se tornar cansativo para o leitor.



Os Institutos Federais têm como premissa, na construção de seus currículos para o ensino médio integrado, perspectiva crítica e contra hegemônica (BRASIL, 2012b). Diante disso, questiona-se: Como se delimita a música enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular arte no IFSP, considerando os macro e micro contextos legais, na construção do Currículo de Referência da Educação Básica, em relação a proposição do currículo integrado para o ensino médio?

A partir disso considerando a autonomia dessa Instituição, inclusive no quesito didático-pedagógico garantido pela Lei nº 11.892/2008, a valorização da arte e cultura se faz presente conforme os fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais, destacado nesta passagem a seguir:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. **A música deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos**, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. (PACHECO, 2015, p. 11, grifo da autora).

Dito de outro modo: qual a possibilidade de o IFSP construir os currículos de referência da educação básica de forma crítica e contra hegemônica, garantindo o acesso dos alunos aos conteúdos de música assegurados pelas legislações educacionais? E ainda, como se dá o processo de formulação desse currículo analisado pela abordagem ciclo de políticas?

Isso posto, a presente pesquisa tem por objetivo analisar, por meio da abordagem do ciclo de políticas, a proposta da educação musical para o ensino médio integrado do IFSP enquanto política em disputa no campo educacional brasileiro, delimitada pelo processo de construção de seu Currículo de Referência da Educação Básica, bem como a relação dos conteúdos de música com o desenvolvimento emancipatório dos alunos.

Como objetivos específicos a serem alcançados, aponta-se:

- Realizar levantamento bibliográfico, sob o viés das teorias críticas, sobre educação profissional, ensino de arte e da música, currículo, e políticas educacionais no sistema educacional brasileiro;
- Analisar as propostas do Currículo de Referência em arte proposto pelo IFSP registrando as possíveis mudanças, avanços e dificuldades;
- Descrever o processo de formulação da política de ensino do IFSP na construção do Currículo de Referência da Educação Básica que se propõe democrática e participativa;

- Refletir sobre o ensino da música nos currículos dos cursos integrados ao ensino médio no IFSP;
- Observar os limites e possibilidades do Currículo de Referência em arte levando em conta uma construção curricular autônoma, contra hegemônica e em oposição às reformas educacionais para o ensino médio do Brasil.

A fim da efetivação desta pesquisa, escolheu-se fazer uso da abordagem do ciclo de políticas formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. É composta por três eixos basilares, a saber, contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses eixos são interdependentes e atemporais. Sumariamente, o contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Já o contexto da produção de textos está articulado com a linguagem do interesse público mais geral, podendo aparecer na forma de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros. E o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e produz efeitos que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (MAINARDES, 2006). A escolha dessa abordagem justifica-se porque, de acordo com Mainardes (2006), ela assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações cruciais para o processo de implementação das políticas.

Para cumprir os objetivos dessa pesquisa e, a partir da metodologia proposta, o texto será organizado de forma a apresentar as análises e reflexões realizadas. Sendo assim, a primeira parte é uma apresentação que contempla a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, como seus caminhos se entrecruzam com os temas apresentados nesta pesquisa, trazendo para o centro da reflexão o contexto histórico, social e cultural da produção do conhecimento, reconhecendo o seu protagonismo nesse contexto e a complexidade implícita nessa construção. Em seguida, o texto é composto por esta introdução a qual apresenta teoricamente o tema de pesquisa seguido da problemática e das questões de pesquisa, os objetivos da análise proposta e os caminhos metodológicos, em síntese, escolhidos.

O Capítulo 1 detalha suas características e fundamentos a partir dos ensinamentos de seu criador, Stephen Ball, e do estudioso, Jefferson Mainardes, embasando a sua escolha nos conceitos do abstracionismo pedagógico (AZANHA, 1992) e da imaginação sociológica (MILLS, 1959), bem como a delimitação dos caminhos metodológicos para fins de explanar os instrumentos de coleta e de análise dos dados.

Depois, distribuí-se os próximos capítulos dentro de três eixos a fim de abarcar todos os contextos sugeridos por Stephen Ball e seus colaboradores. Assim, o eixo I tratará do contexto da influência e discorre sobre o macro contexto das políticas públicas em educação profissional tecnológica e educação musical (Capítulo 2), bem como o micro contexto das políticas públicas em educação musical na EPT (Capítulo 3). O eixo II tratará do contexto da produção de texto e abordará o macro contexto dos documentos e políticas norteadores da educação no Brasil (Capítulo 4) e o micro contexto dos documentos e políticas na reformulação curricular do IFSP (Capítulo 5). O eixo III abordará o contexto da prática, dos resultados e da estratégia política, discorrendo sobre o mapeamento da construção do Currículo de Referência da disciplina de arte e o espaço da música enquanto um dos componentes curriculares obrigatórios. (Capítulo 6).

Por fim, cabe ressaltar que, adotar a abordagem do ciclo de políticas para esta pesquisa, foi uma escolha consciente da premissa de se analisar os fatores macro e micro, a relação dialética entre eles e a construção curricular para cursos técnicos integrados do IFSP. Enquanto o eixo I da tese discorrerá sobre contexto da influência, envolvendo, assim, análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o eixo III, contexto da prática, demandará o diagnóstico de como a política poderá ser reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências, políticas, e outras pertinentes.

## 1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DO CICLO DE POLÍTICAS

Este capítulo trata de uma reflexão sobre questões pertinentes à escolha da abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa, tendo como referências principais os conceitos: o abstracionismo pedagógico de José Mário Pires Azanha e a imaginação sociológica de C. Wright Mills. Ambos embasam a adoção da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, culminando na delimitação dos caminhos metodológicos para fins de explicar os instrumentos de coleta e de análise dos dados.

Para tanto, se faz necessário refletir, à luz das ideias de Azanha (1992), no que diz respeito ao abstracionismo pedagógico, o sentido desta pesquisa na história e na sociedade. O abstracionismo pedagógico, segundo Azanha (1992), se caracteriza, *a priori*, pelos usos, exageros, e trivialidades de um método, dito dialético, mas que, na prática se mostra frágil no sentido de tentar “compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua completude” (AZANHA, 1992, p.42).

Ao deixar de contemplar as especificidades de um objeto de pesquisa e de contextualizá-lo no concreto histórico, Azanha (1992) aponta a ocorrência do abstracionismo pedagógico. O autor sinaliza em suas análises a utilização de uma retórica acadêmica e os jargões de uma objeção vazia de conteúdo, com o objetivo de examinar um assunto “no qual o estudo da realidade é substituído por um jogo verbal semanticamente vazio”. Outras vezes, porém, aponta o abstracionismo como “um claro golpe de astúcia, ideológica ou não”. (AZANHA, 1992, p. 43).

Evidente, sob a ótica do autor, que nenhuma teoria pode prescindir de ideias abstratas. Desse modo, nenhuma investigação empírica, particular, deve se propor a apenas configurar princípios teóricos, gerais. Nas palavras do autor: “O objeto da investigação empírica não é um objeto em geral, mas um objeto determinado, embora a concepção do objeto em geral seja essencial para conduzir a investigação científica”. (AZANHA, 1992, p. 54). A respeito do abstracionismo pedagógico, exemplifica:

É claro que podemos falar apropriadamente de “educação em geral” ou de “escola em geral”, no sentido de determinação de elementos comuns ao processo educativo em diferentes épocas e sociedades. Porém, essas abstrações, essenciais ao trabalho teórico, não são suficientes para elucidar-nos sobre situações educacionais concretas historicamente situadas. (AZANHA, 1992, p. 55).

Sendo assim, a elucidação feita pelo autor se pauta na “confusão epistemológica entre a elaboração teórica que se desenvolve pelo relacionamento de ideias e noções gerais (e por isso

mesmo necessariamente abstratas) e a investigação empírica que opera a partir da teoria, mas que não se pode resumir na simples ilustração desta” (AZANHA, 1992, p. 54). Portanto, percebe-se a necessidade de refletir, consistentemente, sobre objetos de pesquisa em educação a fim da discussão não se tornar meramente abstrata dissimulada de argumentação teórica.

Ao questionar sobre a autonomia dos Institutos Federais, no aspecto de uma reformulação curricular, e a música como elemento principal nesse contexto, pretende-se recorrer às teorias sobre currículo integrado, educação profissional e tecnológica, políticas públicas em educação musical e toda a legislação pertinente ao contexto referido. No entanto, utilizando o conceito do abstracionismo pedagógico (AZANHA, 1992), há que se pensar em desviar o problema de pesquisa de uma exploração teórica com apontamento de dados que reforcem teorias - e ideologias- consolidadas, não modificando e nem contribuindo, de fato, com a realidade. Dessa forma pretende-se, a partir dos dados que forem coletados, analisar o contexto ao que esta pesquisa se propõe, percebendo-os como resultado de um tempo historicamente construído, e não apenas resultado de um tempo presente articulado às teorias comuns ao processo educativo.

Agregando à essa discussão, traz-se os conceitos de Wright Mills (1959) sobre imaginação sociológica, atribuindo elementos importantes sobre o caminho metodológico escolhido para a resolução das inquietações e questionamentos que precedem esta tese. Mills (1959) caracteriza como imaginação sociológica o modo de interação entre a vivência particular de um indivíduo com a sociedade em que está inserido e com o seu respectivo lugar na história da humanidade. O autor aponta que o ser humano interpreta sua própria vida circunscrita pelas suas vivências cotidianas, isto é, em seu trabalho, na família, com os vizinhos mais próximos e suas inquietações particulares, atuando como meros observadores quando se veem fora de seu mundo particular. Em alguns momentos, percebem vagamente a influência que o meio social de maior escala tem em suas vidas. Presos às suas preocupações e afazeres diários, escapam da consciência de que elas estão, intrinsecamente, ligadas com as transformações na sociedade e no percurso da história. Segundo Mills (1959):

O indivíduo só pode compreender sua experiência e avaliar seu destino localizando-se dentro do seu período e só pode conhecer suas possibilidades tendo consciência das possibilidades de todas as pessoas e a imaginação lhe permite isto. Pelo simples fato de existir o indivíduo, contribui, por menor que seja, para a transformação dessa sociedade, ao mesmo tempo em que é transformado por ela (sociedade). (MILLS, 1959, p. 12).

Sendo assim, a promessa da imaginação sociológica nos permite compreender a construção histórica, a biografia de cada sujeito e a sua inserção na sociedade. É claro que, em condições ideais, todo ser humano deveria ser capaz de se perceber como sujeito histórico e social, no entanto, sabe-se o quanto essa realidade é ainda distante. Porém, segundo Mills (1959) há aqueles a quem a imaginação sociológica não pode faltar: o sociólogo, o historiador, o artista, o docente, o pesquisador das ciências humanas. Dessa forma, seja qual for o objeto de estudo, esses sujeitos, indispensavelmente, precisam realizar questionamentos que tratem, desde as modificações acontecidas no meio individual onde se encontra o sujeito, e/ou o objeto da pesquisa, até as mudanças na sociedade como um todo, as quais intervirão na transformação do ser humano e da história.

Por fim, Mills (1959) deseja apontar sua preocupação com as estruturas sociais e históricas, trazendo à luz algumas tendências da sociologia mas, sobretudo, a difusão da imaginação sociológica a qual se destina ao desenvolvimento da sociedade. Assim, a sociologia se mostra como um aspecto oportunizador ao sujeito de vivenciar um pensamento autônomo. E, então, pode ter condições de questionar sua realidade, tornando isso um hábito, não só na própria escola, mas na condição social, tornando-se assim ativo e cidadão, conseqüentemente ciente de seu papel na estrutura social. Dessa maneira, não se pode eximir a importância da sociologia nesta pesquisa que pretende pensar a educação contemporânea. A compreensão da relação entre os sujeitos com cenários políticos, econômicos e sociais são urgentes e propiciam uma reflexão crítica, implicando em considerações mais abrangentes e um olhar mais intenso e fecundo sobre os fatos. Portanto, a escolha da abordagem do ciclo das políticas pode garantir a compreensão dos problemas a partir de uma perspectiva capaz de situar simultaneamente a história, a biografia e a estrutura social do indivíduo. Mills (1959) acredita que é necessário um trabalho intelectual a partir de si mesmo, para então observar a perspectiva social e problematizá-la. Corroborando com o autor citado, Ball expõe em sua reanálise da abordagem do ciclo das políticas o contexto da estratégia política. Esse contexto é responsável por abranger a identificação de um complexo de práticas sociais e políticas, as quais ele julga primordiais para dar conta das desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Mainardes (2006), isso é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho dos chamados ‘intelectuais específicos’ por Foucault (1979)<sup>10</sup>, que é produzido para uso estratégico em embates e situações específicas.

---

<sup>10</sup> Termo utilizado no livro: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. [Organização e tradução de Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Trata-se de um 'pensador' que tenta movimentar poder junto às

Mills (1959) defende que a sociologia é o caminho mais coerente para o desenvolvimento da razão na busca de elucidações de problemas sociais. Para isso, a imaginação sociológica visa estender a perspectiva no intuito de encontrar aquilo que, de fato, está acontecendo, sem cair em uma inferência contraditória, com o propósito de galgar resultados eficientes. Sendo assim, no intuito de conceber as mudanças de meios individuais, existe a necessidade de olhar para além deles, com alvo em uma consciência da estrutura social, analisando-a com sensibilidade. Por esse motivo, para efeito de análise de dados, será realizada uma reflexão profunda sobre questões conjunturais, uma vez que “o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, pg. 55), ou nas palavras de Mills (1959), tal abordagem permitirá a compreensão da história e da biografia individual - ou da formulação das leis - e a relação entre ambas na sociedade. Pensar à luz dos conceitos de abstracionismo pedagógico e de imaginação sociológica é de extrema importância no sentido de situar esta pesquisa social e historicamente, pois possibilita situar os sujeitos envolvidos em todo o contexto da pesquisa e oferecer conhecimento que proporcione mudanças a partir dos resultados obtidos.

### 1.1 Perspectiva teórica sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas

Stephen Ball, nascido em 21 de janeiro de 1950, é um sociólogo britânico e professor de sociologia da educação no Instituto de Educação da *University College London*. Ele é o corredator - chefe do *Journal of Education Policy*, juntamente com o editor fundador Ivor Goodson. Também é um dos diretores associados do Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais. Sobre os pesquisadores desse centro, Mainardes (2015) aponta que:

buscam interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas e negativas – para o fortalecimento da justiça social. - Uso reflexivo de teorias e o uso de conceitos de diversos autores (diálogo com Giddens, Lyotard, Harvey, Roland Barthes entre outros). Utiliza um referencial metodológico ‘ontologicamente flexível’ e ‘epistemologicamente pluralista’ e um conjunto de conceitos potentes e maleáveis. (Ball, 2007, p. 1).

A partir de seus ideais progressistas no campo da epistemologia, Stephen Ball, juntamente com Richard Bowe e outros autores, os quais comungam das mesmas bases teóricas, desenvolveu a abordagem do ciclo de políticas para análise de políticas públicas educacionais.

---

massas servindo ao capital e estando à mercê de serem manipulados pelo mercado, pela universidade, pelo partido etc.

Essa abordagem foi publicada, pela primeira vez em 1992, apresentando discussões resultantes de uma pesquisa sobre a implementação do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales, a partir de 1988.

O ciclo de políticas pode ser considerado um dispositivo heurístico, ou seja, um ponto de partida para análise de políticas curriculares e/ou educacionais. Essa abordagem oferece uma estrutura conceitual, mas, no entanto, há necessidade de sustentar a análise da política investigada a partir de outros referenciais teóricos. Dessa forma, ao utilizar essa metodologia como cerne, esta pesquisa terá tanto um referencial analítico como um referencial teórico.

Jefferson Mainardes, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG), é um dos principais nomes do estudo dessa abordagem no Brasil. Ele afirma que o ciclo de políticas é uma abordagem no âmbito das políticas educacionais bastante relevante, visto que, no Brasil, os referenciais para análise dessa natureza são pouco congruentes. Sendo assim, essa abordagem, segundo Ramos e Cunha (2015),

diferentemente de outros métodos analíticos que analisam um contexto apenas, amplia suas discussões para além de descrições de políticas quando enfatiza as várias dimensões da política nos seus contextos de influência, contexto de produção de texto e o contexto da prática. O ciclo de políticas de Ball, como abordagem analítica e teórica, nos oferece instrumentos para uma profunda análise da trajetória de políticas, bem como os contextos que são condicionados e que condicionam as políticas públicas desde a abertura de sua agenda à sua implementação. (RAMOS; CUNHA, 2015, p. 10).

Os criadores dessa abordagem não acreditam que a política pública deva ser concebida como um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Nesse sentido, entendem que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados (MAINARDES, 2015).

Em um primeiro momento, Ball e Bowe (1992) qualificaram o processo político como um ciclo contínuo formado por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Porém, tão logo perceberam a possível rigidez desse modelo, modificaram a proposta pois, desde sempre entendiam o processo político como permeado e influenciado por uma gama de variedades de intenções e disputas, as quais ultrapassam o limite daqueles conceitos primeiros os quais se mostraram, de certo modo, bastante restritos.

Foi no livro *Reforming education and changing schools*, que Bowe e Ball (1992) apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas. Descreveram-no como um ciclo contínuo, composto inicialmente por três eixos basilares, a saber, contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses eixos são entendidos de modo



interdependentes e atemporais, isto é, tomando tempo como ciclos, não necessariamente lineares e consecutivos. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE et al, 1992).

Sendo assim, pode-se afirmar que o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo e cíclico, no sentido de que é uma alternância entre modalidades. Retomando sumariamente o que já foi exposto sobre as ideias de Mainardes (2006), essas modalidades são: o contexto de influência é onde, normalmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nesse contexto há que se observar o papel das redes de contato e de pessoas influentes, mudanças nas formas de regulação. Uma outra modalidade é o contexto da produção de textos, ele normalmente está articulado com a linguagem do interesse da sociedade como um todo. Pode aparecer na forma de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. E por fim, a modalidade do contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e produz efeitos que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Posteriormente, em reflexão de sua própria abordagem, em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994a) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados - efeitos - e o contexto da estratégia política, em que o primeiro preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual e o último com a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Pode-se concluir a existência de um processo dinâmico das políticas públicas para além de uma formalização de ordens legais, no sentido de que elas são a concretização de textos os quais “compreendem necessidades diversas e que passam por um processo complexo de atuação e ressignificação dessas políticas em sua modalidade textual por parte dos sujeitos que as põem em prática” (RAMOS e CUNHA, 2015, p. 11). Ou seja, importa transformar uma política apresentada na forma de texto em uma ação prática que se vale de um movimento interpretativo por parte dos sujeitos envolvidos. Por esse motivo, não se pode negligenciar os fatores culturais, históricos e sociais os quais podem alterar o curso da efetivação da política na medida da atuação desses sujeitos. Além disso, faz-se necessário pontuar que uma política sempre decorre de agendas prioritárias definidas a partir de tensões, conflitos e resistências de grupos organizados da sociedade civil.

Nos trabalhos mais recentes de Ball, observa-se a preocupação com outros aspectos que vão desde a mudança de limites entre Estado e sociedade civil e entre Estado e economia, até a necessidade de aprofundar a análise do impacto diferenciado das políticas sobre as diferentes classes sociais, bem como a relação entre políticas enfatizadas. Além disso, há uma importante contribuição ligada ao contexto da prática, por meio de uma pesquisa realizada por Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2012), na qual se apresenta a teoria da política em ação. Conforme Mainardes (2006) o termo *enactment*, traduzido aqui por ação, é aplicado utilizado no sentido teatral. Essa metáfora ilustra a possibilidade de um ator, ao interpretar um texto, poder fazê-lo de diversas maneiras, e ainda, que atores diferentes farão interpretações diferentes mesmo quando se trata do mesmo texto. Sendo assim, apesar da relevância, o texto é considerado somente uma pequena parte da produção. Conforme Mainardes (2015):

Ball e seus colaboradores usaram este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos têm o controle do processo e não são "meros implementadores" das políticas. De modo geral, os autores questionam a implementação de políticas, indicando que elas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos, a partir de dimensões contextuais. (MAINARDES, 2015, p. 7).

Desse modo, enfatiza-se a magnitude do contexto, da interpretação e da tradução do texto. Em se tratando dos contextos, é preciso ter em mente que as políticas, quando colocadas em prática, possuem qualidades diversas de materiais e recursos, passando por dificuldades singulares a cada um deles. Dessa forma, a fim de entender todos os delineamentos tangidos pela política em sua prática, faz-se necessária a análise do material, estrutural e relacional no âmbito institucional, ou seja, de todas as possíveis dimensões contextuais. São elas:

Contextos situados (ex. cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos); - Culturas profissionais (ex. valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola); - Contextos materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura); - Contextos externos (ex. nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação [divisões educacionais da secretaria de educação], pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas [Ideb, por exemplo], rankings, exigências e responsabilidades legais). (MAINARDES, 2015, p. 7).

Outros dois aspectos importantes sobre os conceitos da teoria da política em ação são a interpretação e a tradução. Sendo a interpretação uma leitura inicial vinculada com as linguagens da política e a tradução estando mais próxima da linguagem da prática, como uma maneira de tentar aproximar o texto do sentido da política, ou seja:

Tradução é um tipo de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo (repetitivo) de criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, literalmente, de “atuação”, usando táticas que incluem: conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar websites oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Essas traduções também dão valor simbólico à política. A tradução ocorre em eventos e processos (na escola como um todo, em reuniões de áreas), bem como em mudanças rotineiras e através do trabalho de ‘entusiastas’ e ‘modelos’ e de forma crescente e importante, por meio de lições de ‘observações’. (MAINARDES, 2015, p. 8).

Portanto, ao colocar a política em prática na escola, isto é, ao interpretar e traduzir os textos políticos, surgem questionamentos por parte dos atores principais: os professores. Eles podem perguntar: “o que este texto significa para nós? O que temos de fazer? Nós temos de fazer tudo?”. Portanto, essa leitura se configura como política e substantiva – uma decodificação retrospectiva e prospectiva simultaneamente (BALL *et al.*, 2012).

Destarte, dispor a política em prática significa dizer que as possibilidades e limites, nesse contexto, são infinitas no sentido de poderem ser ‘contidas’ ou ‘modificadas’ nas escolas podendo promover mudanças radicais, inesperadas ou até mesmo não produzir mudança alguma. Então, políticas estão condicionadas ao conceito de ‘não implementação’ (BALL, 1994), isto é, as “escolas podem dar alguma atenção à política e ‘fabricar’ uma resposta que é incorporada nos documentos da escola para propósitos de prestação de contas e auditoria, ao invés de afetar mudanças pedagógicas ou organizacionais” (MAINARDES, 2015, p. 9). Sendo assim, a importância teórica e social do uso dessa abordagem para a análise e entendimento dos movimentos discursivos nos quais se dão as políticas educacionais e, também, nas políticas para a educação musical, bem como, as consequências que as interpretações e traduções feitas desses textos pelos professores, são determinantes na prática e no fazer docente (MAINARDES, 2015).

Após intensos debates sobre o ciclo de políticas (Mainardes, 2006, 2015, 2018) envolvendo críticas, respostas positivas e o posicionamento de Ball referente a isso, algumas reflexões e problematizações são pertinentes no que diz respeito ao rigor teórico-metodológico das pesquisas que utilizam a abordagem do ciclo de políticas. A fim de que não se caminhe pelo abstracionismo pedagógico nem pelo empirismo abstrato (AZANHA, 1952), Mainardes (2018) aponta três aspectos importantes que devem ser levados em consideração; são eles: necessidade de uma teorização sobre o papel do Estado e as relações entre Estado e educação; articulação entre macro e micro; desafio de delinear estratégias políticas. Essas problematizações surgem por meio de discussões acerca da pesquisa qualitativa crítica (CARSPECKEN, 1996; CARSPECKEN e WALFORD, 2001) pois, as pesquisas dessa natureza têm por objetivo

principal o entendimento das afinidades entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, além de “explicitar os sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas”. (MAINARDES, 2015, p. 11). Geralmente essas pesquisas têm o intuito de estimular, encorajar e fortalecer pessoas e grupos considerados à margem da sociedade, além de tentar promover mudanças nos campos políticos e sociais (MAINARDES, 2015). Ao utilizar a abordagem do ciclo de políticas é preciso ter em mente que haja uma intensa reflexão sobre problemas, desigualdades e injustiças detectados e quais estratégias e intervenções poderiam ser empregadas, nas diferentes instâncias, para se reverter tais problemas.

## **1.2 Caminhos da pesquisa: sobre instrumentos de coleta de dados e análise**

A fim de levantar dados pertinentes a esta pesquisa, considerando a abordagem metodológica escolhida, bem como os instrumentos de coleta de dados para a análise da política educacional em questão, esta pesquisa, quando ainda em fase de projeto, foi enviada para o comitê de ética da UNIRIO, com a devida anuência do IFSP, por meio da Plataforma Brasil, e teve sua aprovação constada no parecer consubstanciado no. 5.627.272 (ANEXO A). Desde o início do texto desta tese, conforme já elucidado, pretendeu-se, na delimitação metodológica da pesquisa, enfatizar três momentos que aconteceram de forma não linear e, primordialmente, inter-relacionados. Como instrumentos de coleta de dados, no primeiro eixo, *contexto de influência*, a investigação se deu a partir da pesquisa bibliográfica sobre os macro e micro contexto das políticas públicas em educação musical e EPT, nos quais foram delimitados os referenciais teóricos que sustentaram as análises posteriores. No segundo eixo, *contexto da produção de texto*, a coleta e análise de dados foram divididas em duas etapas, a primeira referente ao macro contexto dos documentos e políticas norteadoras da educação no Brasil envolvendo, além de coleta de dados em materiais bibliográficos, análise de textos e documentos, como a Lei nº 13.415/2017 (reforma do ensino médio) e a Base Nacional Comum Curricular. Na segunda etapa envolveu-se a análise do micro contexto dos documentos e políticas na reformulação curricular do IFSP, bem como coletou-se informações a partir dos documentos e entrevistas descritos nos quadros abaixo. Já no eixo III, *contexto da prática*, a coleta e análise também se deu a partir de entrevistas, textos e documentos específicos para cada etapa analisada, descritos nas tabelas abaixo.

**Quadro 1 - Documentos coletados e analisados**

Documento	Sigla	Tipo de documento	Referência de análise <sup>11</sup>
Documento 1	D1	Resolução no. 163/2017 - Diretrizes para os cursos técnicos de nível médio	Res. 163
Documento 2	D2	Documento Base EPT EM - pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.	Res. 163
Documento 3	D3	Transcrição da Relatoria e aprovação da Res. 163 pelo CONSUP em 28/11/2007	Res. 163
Documento 4	D4	Ata da 10a. Reunião do CONSUP em 28/11/2007	Res. 163
Documento 5	D5	Relato das Ações Empreendidas pela Diretoria de educação básica/Pró-Reitoria de Ensino	Res. 163
Documento 6	D6	Portaria no. 2582, de 17 de julho de 2020 - Dispõe sobre a normatização dos procedimentos de constituição da CEIC	Res. 163/ CR e IN 02/2019
Documento 8	D8	Texto de apoio à consulta pública dos currículos de referência da educação básica – Conhecimentos essenciais	CR e CRA
Documento 9	D9	Texto de apoio à consulta pública dos currículos de referência da educação básica – Conhecimentos potencialmente integradores	CR e CRA
Documento 7	D7	Texto de apoio à consulta pública dos currículos de referência da educação básica – Perfil do egresso e objetivos do curso	CR e CRA
Documento 10	D10	Instrução Normativa nº 2, de 14 de maio de 2019 - Estabelece diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência	IN 02/2019
Documento 11	D11	Caderno Orientativo I	CR e CRA
Documento 12	D12	Caderno Orientativo II	CR e CRA
Documento 13	D13	Relatório ATEs arte - conhecimentos essenciais	CRA
Documento 14	D14	Relatório ATEs arte - conhecimentos potencialmente integradores	CRA

**Fonte:** autora, 2022

<sup>11</sup> Legenda de siglas do quadro 1: IN - Instrução Normativa; CR - Currículo de Referência; CRA - Currículo de Referência em Arte

**Quadro 2** - Entrevistas coletadas e analisadas

Entrevistada	PERFIL			DETALHES DA ENTREVISTA			
	Sig la	Nível de educação	Atuaçã o	Referência de análise	Data da entrevista	Duração	Meio da entrevista
Entrevistada 1	E1	Mestrado	Docente	Res. 163	26/08/2021	1:53:08	skype
Entrevistada 2	E2	Pós - doutorado	Técnica	Res. 163	31/08/2021	1:17:12	google meet
Entrevistada 3	E3	Mestrado	Docente	CR	21/09/2021	1:07:00	google meet
Entrevistada 4	E4	Pós - doutorado	Docente	CR	30/09/2021	1:29:48	google meet
Entrevistada 5	E5	Doutorado	Docente	CRA	20/05/2022	2:13:57	google meet
Entrevistada 6	E6	Doutorado	Docente	CRA	20/05/2022	2:13:57	google meet
Entrevistada 7	E7	Mestrado	Docente	CRA	20/05/2022	2:13:57	google meet
Entrevistada 8	E8	Doutorado	Docente	CRA	20/05/2022	2:13:57	google meet
Entrevistada 9	E9	Doutorado	Docente	CRA - música	05/08/2022	1:04:27	google meet
Entrevistada 10	E10	Mestrado em andamento	Docente	CRA - música	08/08/2022	1:11:51	google meet
Entrevistada 11	E11	Mestrado	Docente	CRA - música	11/08/2022	1:08:38	google meet

**Fonte:** autora, 2022

A coleta dos documentos descritos no quadro 1, aconteceu durante todo o percurso da produção desta tese por meios diversificados desde pesquisas no *site* da instituição, levantamento nos referenciais teóricos, até nas menções durante as entrevistas. Ao julgar pertinente para fins de análise, a pesquisadora catalogou esses documentos para serem submetidos à análise temática, e os mesmos constam também nos referenciais bibliográficos da tese. A coleta de dados referentes às vozes dos sujeitos envolvidos na política educacional analisada, especialmente o espaço da música no Currículo de Referência do IFSP, será detalhada no tópico a seguir.

### 1.2.1 Entrevista com os sujeitos envolvidos: as vozes ocultas nos textos legais

Para trazer a esta pesquisa vozes normalmente ocultas na análise de políticas educacionais, optou-se por ouvir alguns dos atores envolvidos no processo de construção do Currículo de Referência utilizando como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Esse modelo busca a não padronização das ideias, pois apresenta um fio condutor a partir das questões pré-estabelecidas. Desse modo, a pessoa entrevistada é livre para fazer seus apontamentos, suas críticas e opiniões, além da possibilidade de a entrevistadora fazer intervenções com objetivo de esclarecer questões ou acrescentar informações pertinentes à pesquisa. Para Minayo (2009), a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p. 64-66). Como dito, o pesquisador pode acrescentar conhecimentos advindos do que se pode entender como uma observação participante. Para a autora, a entrevista semiestruturada:

obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semi-aberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa. (MINAYO, 2014, p. 267).

Conforme já elucidado, a análise de dados, bem como as entrevistas, aconteceram por etapas. Isso porque, a abordagem do ciclo das políticas não é efetivada de forma linear, portanto, sentiu-se a necessidade de ouvir os sujeitos e analisar os documentos que primeiro foram publicados, a fim de levantar pontos de diagnóstico para nortear as análises posteriores. Contudo, antes de toda entrevista, foi realizado um convite para as entrevistadas. Primeiramente por meio de uma conversa informal, por telefone, ou por mensagem de whatsapp, visando esclarecimentos a respeito da pesquisa e da forma como ocorreriam as entrevistas. Depois, o convite foi formalizado por e-mail, no qual constava a data de agendamento da entrevista, e, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para ser assinado pela entrevistada. Nesse termo constavam todas as informações referentes aos objetivos e a natureza do estudo a ser realizado, bem como o modelo de entrevista, no caso por videoconferência, a informação sobre a autorização a respeito da gravação da videoconferência, os riscos e benefícios da pesquisa, e, ainda sobre a preservação da identidade das pessoas

entrevistadas. O anonimato se revelou importante a fim de evitar qualquer problema e/ou futuras perseguições devido ao teor crítico que muitas vezes aparecem em pesquisas envolvendo disputas políticas. Vale ressaltar, que as entrevistas foram realizadas em um único dia, previamente marcado. Tiveram duração de aproximadamente uma a duas horas de conversação, tendo sido realizadas dentro do período de um ano, entre agosto de 2021 e 2022. A escolha do modelo de videoconferência se deu por conta do período pandêmico em consentimento à importância do isolamento social. Todas as entrevistas foram registradas e gravadas em formato de áudio e transcritas *ipsi literis* para as análises posteriores. Antes de seguir com a descrição dos sujeitos entrevistados e dos caminhos percorridos para o levantamento de dados, é preciso apontar que, todas as pessoas entrevistadas, embora de gêneros diversos, serão denominadas, por opção da pesquisadora, flexionando-se o gênero para o feminino. Também convém ressaltar que antes do início de cada conversa com as entrevistadas, a pesquisadora se apresentou, lembrou, mais uma vez, os objetivos, natureza e importância da pesquisa, em seguida reafirmou a questão do anonimato ressaltando que todas as inserções que pudessem, de alguma forma, identificar as informantes, seriam ocultadas das transcrições. Esse procedimento aconteceu com todas as entrevistadas, que em seguida recebiam o roteiro pré-determinado, sendo esse diferente para cada uma das etapas. (APÊNDICES B, C, D e E)

#### 1.2.1.1 Entrevistas sobre a Resolução nº 163/2017 e IN nº 06/2021

Após leituras e estudo a respeito da Resolução nº 163/2017, que é a primeira legislação a respeito das diretrizes curriculares para os cursos de nível médio do IFSP, foram selecionadas três pessoas integrantes da Diretoria de Educação Básica (DIEB) entre os anos de 2015 e 2017, e que estiveram a par de todo o processo de construção e elaboração desse documento. As duas primeiras pessoas selecionadas aceitaram o convite, no entanto, a terceira pessoa foi contactada uma vez via e-mail, e duas vezes via whatsapp. Na segunda tentativa, houve uma resposta afirmativa, contudo, após o envio do convite formal, por e-mail, constando o termo de consentimento e a agenda para marcar a entrevista, não houve mais retorno. Isso fez com que a pesquisadora cumprisse essa primeira etapa a partir das duas entrevistas previamente aceitas, as quais são denominadas respectivamente por entrevistada 1 e entrevistada 2. Muito embora a terceira pessoa fosse uma voz importante e necessária, ao que parece, houve uma opção pessoal de não prosseguir como colaboradora do processo, e desse modo, a pesquisa transcorreu normalmente e sem que houvesse perdas significativas para fins de análise.



A primeira entrevista ocorreu no dia 26 de agosto de 2021, teve início às 9h, e foi realizada por skype durando aproximadamente 1 hora e 50 minutos. A entrevistada 1 é docente e possui como maior titulação o mestrado, e respondeu livremente a todas as questões propostas. De modo igual, a entrevistada 2, técnica administrativa e pós-doutora, respondeu de forma livre ao roteiro, e sua entrevista foi realizada no dia 31 de agosto de 2021 às 18h por meio da plataforma google meet, tendo duração de aproximadamente 1 hora e 15 minutos. As entrevistas transcorreram normalmente sem qualquer intercorrência, foram transcritas e analisadas juntamente com os documentos um a seis do quadro 1.

#### 1.2.1.2 Entrevistas sobre a Resolução nº 37 - Currículo de Referência - e a IN nº 06/2021

A partir das análises e da escrita a respeito da Resolução nº 163/2017, foram levantadas questões importantes para o entendimento da etapa da pesquisa referente ao Currículo de Referência, bem como da Instrução Normativa nº 6/2021. Junto com o estudo e pesquisa intensos sobre essa resolução, realizou-se um novo roteiro (APÊNDICE C), visando abarcar melhor as questões pertinentes a essas legislações. Diante desses elementos, optou-se por selecionar, para essa etapa, pessoas que tivessem atuado como consultoras em currículo. Da lista de consultoras participantes do processo, foram escolhidas duas a partir dos seguintes critérios: que estivessem exercendo a função de consultoras desde o início até o fim do processo de construção do CR e que ocupassem a área de linguagens e suas tecnologias ou de ciências humanas. São designadas na lista de entrevistadas como entrevistada 3 e entrevistada 4, tendo aceitado prontamente o convite sem maiores intercorrências. A entrevista três aconteceu no dia 21 de setembro de 2021 às 9h, pelo google meet e teve duração de 1 hora e 5 minutos aproximadamente. A entrevistada, docente mestre, respondeu todas as perguntas e inserções durante a conversa após ter passado pelos procedimentos anteriores de apresentação e informações. De igual modo se procedeu com a entrevistada 4, docente e pós-doutora, em que sua entrevista durou aproximadamente 1 hora e 30 minutos, com início às 18 horas do dia 30 de setembro de 2021. As entrevistas foram transcritas e analisadas juntamente com os documentos seis a doze do quadro 1.

#### 1.2.1.3 Entrevistas sobre o Currículo de Referência em arte

Mais uma vez, a análise e a redação por etapas fomentaram discussões e questionamentos que não seriam possíveis de serem previstos antecipadamente. Portanto, julga-

se uma importante decisão do processo desta pesquisa - a análise por etapas e a construção de novos roteiros de entrevistas a cada novo ciclo. Assim, a partir de um novo roteiro (APÊNDICE D) as entrevistas foram realizadas com as assessoras em arte responsáveis por contribuir para a elaboração e publicação do Currículo de Referência em arte. Para a participação da entrevista dessa etapa, o convite foi estendido para todas as assessoras técnicas em educação da disciplina de arte, visto que não havia nenhum outro critério importante para a seleção dessas entrevistadas. Ao serem contatadas individualmente, todas as assessoras aceitaram o convite, formalizado por e-mail conforme já descrito anteriormente. Por causa do número de participantes nessa etapa e pelo motivo de as assessoras terem trabalhado em grupo para a elaboração do Currículo de Referência em arte, optou-se por coletar os dados por meio de um grupo focal, mas preservando os mesmos procedimentos e roteiros já previamente estabelecidos. A entrevista em grupo foi marcada e confirmada por todas as assessoras para o dia 05 de maio de 2022, às 14h, pela plataforma google meet, no entanto, uma das assessoras não participou e enviou uma mensagem, posteriormente, se desculpando pela ausência. A coleta dos dados desse grupo focal durou aproximadamente 2 horas e 15 minutos, e todas as entrevistadas, numeradas de 5 a 8, tiveram a oportunidade de responder às questões do roteiro, complementar às falas umas das outras, e acrescentar informações pertinentes à pesquisa. As entrevistadas 5, 6 e 8, são docentes e possuem doutorado como formação acadêmica, e a entrevistada 7 é docente mestre. A gravação da conversa com o grupo de assessoras do CRA foi transcrita e analisada em conjunto com os documentos 7 a 14 do quadro 1.

#### 1.2.1.4 Entrevistas com professores de música sobre o Currículo de Referência em arte

Após todo o percurso de análise e escrita de toda a trajetória da normatização institucional para a reformulação dos PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a última etapa de entrevistas e análise foi um olhar específico para a música e seus atores. Para isso também foi estudado e realizado um novo roteiro semiestruturado (APÊNDICE E). Desse modo, a intenção era entrevistar todos os professores de música do IFSP, que totalizam sete docentes, contando com a autora desta tese. Assim, o convite foi feito para os outros seis docentes, os quais, inicialmente, aceitaram. A partir da experiência anterior, pensou-se em fazer novamente um grupo focal. No entanto, devido à dificuldade de encontrar uma agenda conjunta, foi necessário individualizar as entrevistas. No processo de agendamento, três docentes mostraram-se indisponíveis, mesmo sendo ofertado diversos horários, em reiteradas tentativas. Algumas entrevistas foram marcadas, a sala de google meet foi aberta e as docentes não

apareceram. Desse modo, preferiu-se prosseguir com a coleta de dados com apenas as três professoras de música que confirmaram e concederam a entrevista. Considera-se a não participação de todas as docentes de música um fator limitador da pesquisa, uma vez que um maior número de vozes poderia trazer mais informações, opiniões e diversidade de conteúdo para análise. Mesmo assim, foi possível prosseguir as análises e resgatar importantes contribuições das entrevistas realizadas. As entrevistas desta etapa foram numeradas de 9 a 11, todas aconteceram pelo google meet e seguiram os mesmos protocolos que todas as demais. A entrevistada 9 possui formação em Educação Artística com habilitação em música, com titulação máxima de doutorado, concedeu sua entrevista dia 05 de agosto de 2022, às 14h com duração de aproximadamente 1 hora e 5 minutos. A docente denominada por entrevistada 10, possui formação em Educação Artística com habilitação em música, e mestrado em fase de finalização. A entrevista durou 1 hora e 10 minutos aproximadamente no dia 08 de agosto de 2022 às 10h. Por fim, a última entrevista, concedida pela entrevistada 11, docente com formação em Licenciatura plena em música e artes visuais, com titulação de mestrado, durou em torno de 1 hora e 10 minutos e aconteceu no dia 11 de agosto de 2022 às 9h. De igual as demais etapas, as entrevistas foram transcritas e analisadas juntamente com os principais documentos referentes ao CRA.

### 1.2.2 A análise dos dados: arrematando as etapas, criando novos ciclos

Conforme já elucidado, as análises dos dados foram realizadas e registradas por etapas, entretanto, todas elas seguiram o mesmo percurso analítico explanado neste tópico. Antes, foi necessário refletir e buscar amparo teórico para como tratar dados tão complexos, pois o conjunto consistia em ~~de~~ diferentes fontes, que deveriam ser relacionados aos referenciais teóricos das teorias críticas de currículo, de políticas educacionais gerais e da EPT, referenciais em arte e em música, bem como articular criticamente com as ~~suas~~ legislações específicas. Minayo (2004), aponta que um dos maiores obstáculos quando se está à frente da interpretação de dados de trabalhos empíricos dentro de um cenário qualitativo, está justamente em conectar os conceitos abstratos, isto é, os referenciais teóricos com os dados levantados em campo da pesquisa. Desse modo, essa dificuldade nesta pesquisa precisou ser sobrepujada, realizando uma análise criativa, mas perpassada pelo concreto de um tratamento de dados substancial, sempre ancorada na questão e nos objetivos da pesquisa. Desse modo, para se chegar a uma interpretação concisa dos dados da investigação, entendeu-se que era preciso conseguir sintetizar “as questões de pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado,

as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (GOMES, 2008, p. 91). Para tanto, optou-se em utilizar como tratamento de dados a conhecida análise de conteúdo (MINAYO, 2004) uma vez que esse tipo de análise dá conta de observar e extrair sentidos de fontes variadas, o que permitiu achar núcleos de discussões na análise de entrevistas, de documentos, vídeos e atas. Minayo (2004) aponta a análise de conteúdo, no decorrer das práticas empíricas, como uma alternância entre a objetividade dos números e a fecundidade da subjetividade. Ressalta também a relevância do método, no sentido de ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo nas interpretações de dados. Para tal, tem como objetivo concretizar uma análise crítica dos meios de levantamentos de dados como comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação (MINAYO, 2004). Em outras palavras, “a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos” (Ibid, p. 203). Ou seja, é um caminho de tratamento rigoroso com os dados para uma compreensão profunda dos significados nas vozes das entrevistadas. Para dar conta da subjetividade intrínseca aos dados, decidiu-se, na busca por atingir os significados latentes e manifestos no material qualitativo (MINAYO, 2004), seguir o caminho de sub-técnica, sugerida por Minayo (2004), da análise temática. A partir dela é possível compreender os significados contidos nos dados obtidos por meio das entrevistas e documentos selecionados. Dentro dessa técnica, deve-se priorizar que os temas de discussão estejam claros, podendo ser pré ou pós determinados, mas que se descubram e os classifiquem em núcleos de sentido, cuja presença ou frequência sejam significativos para o objetivo analítico pretendido. Traduzindo, a análise temática pode acontecer quantitativamente, quando da contagem de frequência das unidades de significação, ou, ainda, conforme adotado para análise dos dados desta pesquisa, qualitativamente, quando a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso.

Em vista disso, pautada na teoria de Gomes (2002) e Minayo (2004), a fim de categorizar os temas de discussão de cada uma das etapas, o tratamento dos materiais circunscrevem-se em três momentos. O primeiro foi o de pré-análise, depois exploração do material e por fim, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na pré-análise a pesquisadora fez uma leitura prévia e organizou o material de acordo com os objetivos e questões de estudo, definindo, principalmente, os trechos significativos - núcleos de sentido- e definindo suas categorias (GOMES, 2002, p.76). Já no momento de exploração do material aprofundou-se na aplicação e distribuição das categorizações definidas na pré-análise. O caminho percorrido nesse ponto perpassou por alguns passos: 1) Distribuiu-se trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise – entrevistas e documentos – de acordo com a

codificação realizada no pré análise; 2) Relacionou-se os núcleos de sentido com as discussões e questionamentos levantados no referencial teórico e nos materiais de dados promovendo diálogo com os pressupostos iniciais e levantando outros; 3) Analisou-se os diferentes núcleos de sentido a fim de buscar temáticas mais amplas para discuti-las; 4) Dissertou-se sobre cada um dos temas encontrados articulando-os com os conceitos teóricos que orientaram a análise.

Após isso partiu-se para o último momento, denominado de interpretação. De acordo com Gomes (2002, 2008) é quando se deve tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto, ou, quando se elabora uma síntese interpretativa por meio de uma redação que efetive um diálogo entre os temas identificados e os ~~dialoga os temas com~~ objetivos, questões e pressupostos da pesquisa. Cada uma das etapas de análise perpassou por essa articulação respondendo antes aos seus respectivos objetivos específicos e ~~depois~~ aos questionamentos desta tese.

Antes de percorrer todo o caminho da coleta e da análise desta pesquisa, pensar à luz dos conceitos de abstracionismo pedagógico e de imaginação sociológica foi de extrema magnitude no sentido de situar esta pesquisa social e historicamente com intuito de torná-la relevante para os sujeitos envolvidos. Assim, a partir dessa consciência, integralizada pela abordagem do ciclo das políticas e engajada na transformação dos dados coletados em discussões, reflexões e análises, é possível vislumbrar novas pesquisas e mudanças a partir dos resultados levantados. Todo esse percurso consuma-se no intuito de afastar os resultados e análises de um discurso vazio e abstrato, baseado em jargões de teorias já consolidadas, sobre um tema tão caro para educação, qual seja a proposta de reformulação curricular de uma instituição que possui como premissa a formação integral do sujeito. Ainda mais em tempos tão conturbados, onde a educação pública tem sido atacada por intensas reformas e cortes orçamentários com vistas ao seu desmonte em prol de uma visão mercadológica.

## **EIXO I - CONTEXTO DA INFLUÊNCIA**

### **2 MACRO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA E EDUCAÇÃO MUSICAL**

Este capítulo traz, primeiramente, reflexões pertinentes ao macro contexto das políticas educacionais para a educação profissional e tecnológica, em especial para o ensino médio. Articulando a trajetória dessa modalidade de ensino com o conceito da dualidade estrutural, que trata dos limites das classes sociais e divide a escola em: formação das elites, a quem é destinada uma educação científico-acadêmica que forma pessoas para conceber e controlar os processos de trabalho e formação do proletariado, destinada àqueles que executarão o processo de trabalho com uma educação reduzida a treinamentos visando o preenchimento de postos para o mercado de trabalho. Em seguida, o capítulo aborda referenciais a respeito das teorias curriculares, explicitando as principais correntes teóricas curriculares: teorias tradicionais, também conhecidas por teorias acríticas, teorias críticas e teorias pós-críticas. A partir dos conceitos das teorias críticas, apresenta-se conceituações a respeito do conhecimento escolar e das disciplinas e da integração curricular entendida como a condição necessária a uma formação politécnica e omnilateral que objetiva a socialização do conhecimento para a classe trabalhadora, necessária à sua emancipação. Por fim trata-se da arte e música na perspectiva da politécnica, concebendo esses conhecimentos como trabalho ontológico e a sua importância para uma formação humana integral.

#### **2.1 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: a dualidade estrutural da escola intrínseca à sua perspectiva histórica**

A educação profissional e tecnológica é uma modalidade educacional prevista no artigo nº 39 da LDB/96, tendo como objetivo “instruir alunos para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade” (BRASIL/MEC, 2018). Parte, portanto, das premissas de associar as áreas da educação, do trabalho e emprego, da ciência e tecnologia, tendo o trabalho como princípio educativo e articulando prática e teoria, sendo elas indissociáveis.

Ao situar a EPT na LDB, percebe-se a importante posição que assume, uma vez que essa modalidade de ensino converge dois direitos elementares do cidadão: o direito à educação

e o direito ao trabalho, direitos esses em conformidade com os artigos nº 227 e 205 da Constituição Federal (CF):

Art. 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 [...] Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A fim de cumprir suas premissas garantidas por lei, as ofertas pedagógicas da EPT são variadas e atingem todos os níveis de ensino procurando dar acesso à diversas classes de brasileiros. De acordo com o parágrafo 2º do artigo nº 39 da LDB/96, essa modalidade contempla cursos: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Pode-se perceber que a EPT é um segmento educacional complexo e diferenciado, visto a grande abrangência de suas modalidades. A educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) será o foco neste trabalho, entendendo-a como parte de um sistema multiforme e plenamente articulada às demais modalidades ofertadas.

O atendimento da EPTNM destina-se a alunos que tenham concluído o ensino fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio e, tem por finalidade, propiciar ao estudante “conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais” (BRASIL, MEC, 2018). Para tanto, são regulamentadas normas e leis importantes a fim de garantir e normatizar suas ofertas. Além da LDB, há alguns dispositivos que tratam especificamente da EPT. São eles:

Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, em especial as Metas e Estratégias vinculadas à Educação Profissional e Tecnológica; Decreto 5.154, de 23 de Julho de 2004, que regulamentou dispositivos da LDB no tocante à educação profissional e tecnológica; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012; Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, contendo informações sobre as habilitações técnicas, o perfil profissional de conclusão, possibilidades de trajetórias de estudo para profissionalização, carga horária, campo de atuação dentre outros; Normas complementares definidas pelo Ministério da Educação e pelos órgãos próprios do respectivo Sistema de Ensino; Projetos Pedagógicos e Regimentos



Escolares das próprias Instituições Educacionais e suas exigências. (BRASIL/MEC, 2018).

A oferta da EPTNM se dá por meio de sua articulação com o ensino médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente. Conforme o § 1º do Decreto nº 5.154 de 2004 que detalha o acesso a cada uma dessas modalidades:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de Inter complementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, MEC, 2004).

Por mais que haja diferenças entre a EPTNM e o ensino médio comum, ambos estão legislados pelos mesmos dispositivos legais e decretos, bem como estão submetidos aos mesmos órgãos, secretarias e ministério. Nesse sentido, é dever da EPTNM observar: “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico”. (BRASIL/MEC, 2004). Especificamente direcionada à EPTNM, há um conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação, contido nas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio (DCNEPTNM).

Atualmente fazem parte da EPTNM os sistemas federais, estaduais, distritais e municipais de ensino. Entre as instituições credenciadas pode-se citar as principais: Institutos Federais, Colégio Pedro II, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas vinculadas aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), - redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica, escolas técnicas privadas, entre outras.

Ainda que legalmente, a EPTNM tenha garantido a integração entre ciência, tecnologia e cultura, partindo do fundamento principal: trabalho como princípio educativo, é preciso



apontar que, historicamente a EPT é marcada por uma dualidade estrutural escolar, a qual aprofunda a desigualdade social, reproduzindo-a na escola da mesma forma como acontece na sociedade (KUENZER, FRIGOTTO, RAMOS, CIAVATTA, entre outros). Esse entendimento diz respeito ao seguinte princípio: no modo de produção capitalista, a educação reproduz sua fragmentação dividindo os indivíduos pela lógica da divisão social do trabalho (MARX, 1982).

Nesse sentido, existem duas redes de escolarização: a rede de formação dos trabalhadores manuais e a rede de formação dos trabalhadores intelectuais. A partir disso, pode-se dizer: “o dualismo da escola no modo capitalista de produção se manifesta como resultado de mecanismos internos, pedagógicos, de destinação para uns e não para outros, os estudos longos em suas fileiras nobres como mecanismo de reprodução das classes sociais” (CAMPELLO, 2009). Essa distinção no Brasil é reproduzida desde a época dos escravizados e, depois dos trabalhadores livres para a aprendizagem dos ofícios manuais, até os dias atuais. Para tanto, a oferta de escolas de formação profissional ou de formação de mão de obra do proletariado está em contraposição às escolas de formação acadêmica para as classes sociais mais altas, a escola da elite formando pensadores capazes de prosseguir nos estudos de nível superior. Tem-se aqui estabelecida a dualidade estrutural limitada pelas classes sociais. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) assinalam o ensino médio como maior detentor da dualidade mencionada:

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

Fundamentando-se nesses pontos, há que se analisar, pela dualidade, a perspectiva fornecida pela educação profissional no ensino médio que, historicamente, tem uma função utilitarista no sentido de educar sujeitos treinados com o objetivo de preencher postos de trabalho. E isso é uma escolha mais política do que pedagógica para manter o modo de produção capitalista funcionando nos moldes da exploração da classe trabalhadora, centrando a educação, desse modo, no sistema econômico e não nos sujeitos (KUENZER, 2007). Sendo assim, a pretensa universalização da educação básica, incluindo a EPTNM mesmo que respaldada pelas leis, não se concretizou na prática (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

A dualidade estrutural da escola e o trajeto da educação profissional têm suas raízes no Brasil colônia, pautada por um modelo social escravocrata, no qual índios e negros eram explorados em sua força de trabalho. Em outro patamar social, estavam os homens livres,

trabalhadores que não executavam atividades manuais com grande empenho de força física. Portanto, a fim de garantir formação para esses grupos, foi necessário se pensar em alternativas de ocupações. A partir dessa necessidade, foram instituídas as Corporações de Ofício, também presentes nos países europeus, propiciando aprendizagem de profissões centradas, principalmente, naquelas que o homem branco ou o homem livre pudesse realizar.

Até a chegada da família real no Brasil, em 1808, havia apenas o ensino básico ministrado pela Igreja, então foram introduzidos por D. João os ensinos leigo e superior. Além da criação da Escola Superior de Medicina, ele implementou a Escola de Técnicas Agrícolas, um laboratório de estudos e de análises químicas e a Academia Real Militar a qual detinha, dentre suas atribuições, o ensino de Engenharia Civil e Mineração (GOMES, 2007).

De caráter assistencialista, via decreto, em 1809 foi criado o Colégio das Fábricas. Era designado aos jovens e crianças órfãos ou em situação de vulnerabilidade. Esse colégio ofertava, compulsoriamente, a instrução de ofício para, em razão da industrialização da colônia, contribuir na composição de mão de obra em atividades desprovidas de pessoas qualificadas (ARQUIVO NACIONAL, caixa 423, pacote 2).

Em 1822, houve uma reorganização do modelo de aprendizagem de ofícios inspirado pelos ideais da Revolução Francesa, culminando em um novo modelo educacional. No entanto, a peculiaridade discriminatória, ou a dualidade estrutural entre trabalho manual e intelectual advinda do ensino de ofícios, permaneceu inalterada. Após 2 anos, em 1824, a Constituição Imperial fez referência à educação escolar gratuita para todos os cidadãos, denominada de primeiras letras. Contudo, a lei beneficiava apenas aqueles já ensinados no ambiente familiar. E, como os escravizados não eram considerados cidadãos, ficaram excluídos da 'universalidade' do ensino.

Mais à frente, de acordo com Moura (2010), em 1858 aconteceu a fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, uma sociedade civil também com o propósito de assistir 'crianças e jovens carentes' e dispor de um ensino industrial. Santos (2016) relata que tal liceu tinha como finalidade “propagar e desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais” (p. 210). Por fim, no Brasil Republicano, a Constituição de 1891 acabou por extinguir a possibilidade do ensino gratuito previsto na Constituição de 1824. Sendo assim, observa-se que, desde o Brasil colônia, há permanência de um trajeto dúbio da educação profissional, dado que essa modalidade de ensino servia à elite que a fomentava no intuito de formar e manter o sujeito “submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado”. (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

No intervalo das décadas de 1930 a 1945 houve mudança no modelo econômico do Brasil, quando passou de atividade agroexportadora para industrial. Deu-se início, portanto, ao capitalismo industrial nacional. Nesse sentido, as escolas públicas profissionalizantes, ao acompanhar o modelo econômico em voga, seguiram, de forma evidente, aos interesses do capital industrial. Isto é, a escola profissionalizante tinha o encargo de qualificar mão de obra com a intenção estratégica, típica de governos no estado capitalista moderno, de relacionar essa educação com o mercado, objetivando a manutenção dos processos de produção e do controle social dos excluídos, a quem era ofertado esse modelo educacional.

Em 1937 foi promulgada a Constituição Federal pelo governo Getúlio Vargas, conhecida como 'polaca' - devido à inspiração no governo fascista polonês - no primeiro dia de implementação da ditadura do Estado Novo. A carta magna apresentou a educação profissional e industrial em seu artigo nº 129. Destacou a incumbência do Estado e instituiu a obrigação das indústrias e os sindicatos econômicos na criação das escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. (BRASIL, 1937a). É possível notar que o ensino profissional era o único apontado como gratuito e, a partir daí, refletir sobre o propósito de incitar a educação em massa da população de menor poder aquisitivo. Assim, a classe menos favorecida estaria apta a realizar os trabalhos manuais da indústria os quais a elite não estaria interessada em fazer. Para tanto, a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transformou as escolas de aprendizes e artífices, mantidas pela União, em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (BRASIL, 1937a).

Sucessivamente, o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como lei orgânica do ensino industrial, definiu o ensino industrial a ser ministrado em dois ciclos: o primeiro abrangia o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; e o segundo compreendia o ensino técnico e o ensino pedagógico e equivalia a um curso de nível médio, no entanto não dava acesso ao ensino superior. No mesmo ano, um outro decreto, o Decreto-Lei nº 4.127/42, tratou das bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais e os transformou em escolas industriais e técnicas as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. E, por fim, ainda em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (BRASIL/MEC, 2018). Segundo Ciavatta e Ramos (2011), essas leis e decretos “[...] determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação” (p. 29-30). Dessa maneira,

com a edição das leis orgânicas do ensino industrial, do ensino comercial e do ensino agrícola, o ensino técnico profissional foi constituído pelo governo, mais uma vez reafirmando a herança dualista na educação. Em face disso, Ciavatta (2005), elucida:

[...] Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. (CIAVATTA, 2005, p.4).

Por isso, há que se registrar a dependência do sistema educacional ao interesse da necessidade econômica da sociedade, obviamente distante de uma formação integral do sujeito. Isto é, o vínculo entre desenvolvimento econômico, mercado de trabalho e educação é um instrumento de controle social, principalmente quando se trata da educação profissional.

Em 1943 é instituída a lei orgânica do ensino comercial pelo Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro, uma estrutura educacional dualista, influenciada pelas reformas educacionais do fascismo italiano, ainda sob o governo ditatorial varguista. No final dessa década, inicia-se um período de redemocratização pós Estado Novo, provocando discussões em diversos projetos da sociedade. Segundo Moura (2012),

Os setores populares e populistas pleiteavam, entre outras coisas, a extensão da rede escolar gratuita e a equivalência entre o colegial e o profissionalizante com possibilidades de transferência de um para o outro. Já os setores vinculados às classes hegemônicas reivindicavam a redução da ação da sociedade política sobre a escola, defendendo que a educação fosse ministrada predominantemente em escolas privadas, mas com subsídios públicos. Entende-se por propedêuticos os conhecimentos mínimos necessários para se concluir o ensino médio convencional. (MOURA, 2012, p. 50).

Sob uma nova Constituição, de 1946, a educação profissional foi definida da seguinte forma: “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores” (BRASIL, 1946a). Para isso foram criados a lei orgânica do ensino agrícola<sup>12</sup> que tratava dos estabelecimentos de ensino agrícola federais e, no mesmo ano, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)<sup>13</sup>. Pode-se dizer que houve uma tentativa de superar a dualidade a partir das leis de equivalência. Um importante passo foi a retirada da limitação de candidatura dos concluintes de cursos técnicos aos cursos superiores,

---

<sup>12</sup> Decreto-Lei nº 9.613/de 20 de agosto

<sup>13</sup> Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro.

no entanto, era necessário que eles fossem aprovados em exames de complementação das disciplinas não cursadas no 2º ciclo do secundário. Da mesma forma, aos egressos do 1º ciclo dos ramos profissionais do ensino médio - pós-primário - foi permitido o ingresso no 2º ciclo do ramo secundário com a exigência de exames de complementação das disciplinas não cursadas no 1º ciclo do secundário.

Segundo Winckler e Santagada (2012), na década de 50, cerne do desenvolvimento industrial, foi quando se iniciou a internacionalização da economia brasileira, com marcante participação do Estado no processo de modernização, especialmente nas áreas de infraestrutura e energia. O plano de metas do governo Kubitschek (1956-61) foi definitivo na industrialização e urbanização. Data desse período, a expansão da educação profissionalizante com o surgimento de ginásios industriais, de centros de educação técnica e de programas de preparação de mão de obra industrial. Os investimentos priorizavam a formação de técnicos, tendo em vista as metas de desenvolvimento. “Nesse contexto, a educação passou a ser vista como o único caminho para a ascensão social das camadas baixas e médias, qualificando os profissionais necessários para completar os quadros das empresas” (CLARK, NASCIMENTO e SILVA, 2006, p. 128). Então, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas, criadas em 1942, transformaram-se em autarquias, o que lhes conferia autonomia didática e de gestão, sendo nomeadas de Escolas Técnicas Federais. Nesse período acentuaram-se as tendências tecnicistas de educação (WINCKLER e SANTAGADA, 2012).

Em vista à diminuição da dualidade estrutural, o ensino profissional em 1961 foi igualado ao acadêmico, sob todos os aspectos, com a promulgação da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 4.024/1961. É importante ressaltar que essa lei passou por um “longo processo de gestação iniciado em 1946, em decorrência da constituição estabelecida neste mesmo ano” (PENNA, 2008, p. 120-121). No entanto, segundo Gereshi (1996), antes desse projeto acima citado, especificamente em 1934, inseriu-se no texto constitucional brasileiro, pela primeira vez, normas de elaboração de um plano nacional de educação. E, ainda, o mesmo autor afirma: “(...) a tramitação dessa lei arrastou-se por 13 anos de acirrados debates ideológicos até a sua aprovação, isto é, o projeto foi enviado a câmara federal em 1948, em atendimento à constituição de 1946, e só obteve aprovação definitiva em 1961” (GERESHI, 1996, p. 19).

A primeira LDB, no seu contexto amplo, foi marcada por discussões e infundáveis tramitações políticas. Contudo, é a primeira lei de alcance nacional a abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar (PENNA, 2008).

Para além da equivalência da educação profissional ao acadêmico, em 1967 são criadas as escolas agrícolas, as quais eram antes fazendas modelo ligadas ao ministério da agricultura e passam a pertencer ao ministério da educação e saúde. Nesse mesmo ano, a sexta Constituição do Brasil (BRASIL, 1967a) estende para oito anos a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de um modo geral. Em 1968 a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos.

Segundo Ramos (2017), entre os anos de 1950 e 1970 houve maior acesso por parte da classe trabalhadora às escolas, pois tal movimento era necessário para o desenvolvimento econômico. Por se tratar de uma dependência da formação ao desenvolvimento industrial, conseqüentemente, o fortalecimento do capitalismo, a prática acontece de forma desconexa com a lei evidenciando, mais uma vez, o dualismo.

Após esse período, exatamente uma década depois, a LDB de 1961 é alterada pela Lei nº 5692/71 - gerada sob o período da ditadura militar. Salomé (2010) afirma que o projeto dessa lei decretada pelo presidente da época, Emílio Garrastazu Médici, em 1970, foi elaborado por um grupo de trabalho. Tal elaboração, apresentava-se em uma inversão de princípios no qual a inspiração liberalista, da LDB de 61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista. Sob essa lógica, a Lei nº 5.692/71 definiu o ensino de segundo grau - hoje denominado ensino médio - como obrigatório na condução do educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico - habilitação parcial -.

A Lei nº 5.692/71 ficou conhecida como lei da reforma de ensino de 1º e 2º graus. No âmbito da educação profissional instituiu, compulsoriamente, a profissionalização de todo ensino médio. O projeto do governo para o desenvolvimento do Brasil, em vista da nova fase de industrialização conhecida como 'milagre econômico', requeria mão-de-obra qualificada rapidamente, isto é, técnicos de nível médio a fim de completar a demanda do crescimento.

Não obstante essa a reforma educacional suprimir, no texto legal, a dualidade entre educação geral e formação profissional, isso não se efetivou na prática. As escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos dirigidos para as ciências, letras e artes. O objetivo evidente era atender às elites, com o intuito de garantir-lhes o ingresso no ensino superior. Assim, na prática, a dualidade é reforçada uma vez que, segundo Josiane Maltauro (2018):

apesar da reforma prever a formação integral do cidadão por meio das relações entre teoria e prática, ao invés de ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da Educação Profissional de modo integrado à educação geral, o que aconteceu foi uma redução da formação geral em detrimento do ensino profissionalizante. (MALTAURO, 2018, p. 48).

Sob a égide dessa reforma tecnicista, algumas leis ainda foram estabelecidas a fim de reformular o ensino profissional. Em 1975, a Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas. As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Em 1982, a Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau. Essa reformulação se deu pela crise da década de 1980, momento em que a industrialização sofreu uma retração e passou a necessitar de menos trabalhadores, havendo, efetivamente, uma redução nos postos de trabalho no país (OLIVEIRA JR, 2014). Já no ano de 1991, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro. Após isso, em 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets (BRASIL/MEC, 2018).

Nesse sentido, percebe-se a obrigatoriedade da educação profissional perdendo força. Contudo, no início da década de 90, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a implementação de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996. Na década de 1980, o plano educacional passou por um acentuado regime de disputa visando uma reestruturação do sistema educacional, demasiadamente remodelado no decurso dos mais de vinte anos de ditadura militar. Na redemocratização houve uma intensa participação social com mobilização de educadores e políticos, tendo em vista a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Em termos de educação profissional, a meta era avançar na direção do ensino politécnico. Segundo Rodrigues (2005):

a apresentação de uma proposta alicerçada na concepção de politecnicidade indica a possibilidade senão de uma superação, ao menos de um enfrentamento, da dualidade estrutural que historicamente marca as concepções e práticas educativas no Brasil, especialmente no que diz respeito ao ensino médio. (RODRIGUES, 2005. p. 3).

Houve nas instituições federais de educação profissional e tecnológica, em meados de 1990, uma mobilização inédita no intuito de abranger, em suas discussões, as carências, anseios e, principalmente, o mapeamento de fundamentos que pudessem nortear o surgimento de uma rede federal de educação profissional e tecnológica. A finalidade era, então, viabilizar uma



“reforma curricular que não se limitasse à elaboração apenas de novos currículos técnicos, mas que se construísse uma nova pedagogia institucional” (BRASIL, 2010, p. 12).

No entanto, é sabido que os mecanismos de reforma do Estado e da economia dessa época, eram de agenda liberal e objetivavam um desenvolvimento inspirado nas agências e organismos internacionais - Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, etc -. Dessa forma, a elaboração das políticas educacionais procedia do conceito de que a revolução tecnológica, a reestruturação produtiva e as novas exigências colocadas pela flexibilização do mercado do trabalho, requeriam a integração de “habilidades e competências para além da formação adequadas ao modelo taylorista e/ou fordista” (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 100). A partir dessa demanda de qualificação fazia-se necessário, sob a ótica liberal, um trabalhador com maior responsabilidade, autonomia e flexibilidade sob o amparo do processo de acumulação e/ou mercantilização. Winckler e Santagada (2012) argumentam que essas novas exigências tinham como propósito:

a importância dos conteúdos gerais, a educação permanente em busca da qualidade, a polivalência como ampliação das capacidades laborativas e a ideia de que seria mais relevante no processo pedagógico “aprender a aprender” do que simplesmente receber conteúdos. (WINCKLER; SANTGADA, 2012, p. 100).

Especificamente, no ano de 1994, a Lei Federal nº 8.984 cria, então, o sistema nacional de educação tecnológica. Essa medida anunciava a transformação das Escolas Técnicas Federais em Cefets, no entanto, essa transformação só aconteceu a partir de 1999. Naquele tempo, as políticas educacionais voltaram-se à uma dicotomia no ensino profissional. Por um lado, partiu-se do princípio da urgência econômica, para a qualificação de profissionais de nível médio, como condição necessária ao desenvolvimento tecnológico. De outro lado, houve uma constatação por parte do governo de que as escolas de ensino profissional teriam se transfigurado em possibilidade de acesso a um ensino médio gratuito e de boa qualidade para os jovens de classe média que “não estariam interessados em trabalhar como técnicos, mas sim, na realização de cursos superiores” (CUNHA, 2000, p.5).

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a nova LDB, dedicando seu capítulo III do título VI à educação profissional. Nesse documento, o ensino médio é apresentado como etapa final e de consolidação da educação básica, mas ainda assim, a educação brasileira ficava estruturada, nessa nova LDB, em dois níveis: educação básica e ensino superior, sendo que a educação profissional não estava em nenhum deles. Reforçava-se, mais uma vez, a dualidade de forma veementemente clara, porquanto, “a educação profissional não fazia parte da estrutura



da educação regular brasileira. Era considerada como algo que vinha em paralelo ou como um apêndice” (BRASIL, 2007, p.17).

Entretanto, essa lei traz um conceito profissionalizante do ensino médio, no qual os objetivos compreendiam a preparação para o trabalho e a capacidade de se adaptar ao mercado com flexibilidade. Convém ressaltar que, naquela época, o ensino médio não era obrigatório, mas já se considerava a sua gradual obrigatoriedade e gratuidade. Além disso, não era mais de competência direta da União. Sendo assim, a partir desse cenário, foi assinado em 1997 o Decreto nº. 2.208 encarregado por regulamentar os artigos da nova LDB responsáveis por tratar, especificamente, da educação profissional, separando-a do ensino médio e dividindo-a em três níveis de ensino (básico, técnico e tecnológico). Esse decreto ratificava a dualidade estrutural da escola, visto que atribuía mudanças consideráveis na formação dos educandos, principalmente aqueles da classe trabalhadora. Para Frigotto (2007), esse decreto “restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET” (p.1139). Fez estabelecer, mais uma vez, a disputa da formação geral e profissional que pode ser considerada, portanto, um rastro histórico de raízes profundas.

Impulsionadas pelos impactos causados pelo decreto supracitado, foram realizados debates sobre o currículo integrado durante diversos anos. Esses foram imprescindíveis para a futura revogação desse decreto com vistas à então retomada da possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional (MOURA, 2010).

Em 1999 foram definidas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99, organizada por áreas profissionais, sendo cada uma delas a partir de suas caracterizações gerais e com carga horária mínima para cada habilitação, delas resultante. Nesse período, o MEC criou algumas medidas preparatórias com o objetivo de reformar e melhorar o ensino médio. Uma delas foi a determinação dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) (BRASIL, 1999c) visando o processo pedagógico. No entanto, estava pautado no desenvolvimento de competências, em temas transversais e nas posturas plurais e flexíveis (FALLEIROS, 2005). Especificamente para o ensino profissionalizante, em 2002, foram definidas as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, pela Resolução CNE/CP nº 03/2002 com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002. Convém ressaltar que essa retomada da oferta dos cursos superiores de tecnologia foi realizada sem a devida regulamentação da profissão dos tecnólogos e sem a alteração da legislação, não

garantindo, desse modo, o reconhecimento dessa formação como de graduação para atuação profissional e para o prosseguimento dos estudos. (AFONSO e GONZALES, 2018)

Esse trajeto da EPT iniciado no governo Collor (1990), passando por Itamar Franco (1992) e depois por Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995), fez parte de uma intensa reforma da educação profissional pautada em um discurso global, liberal e tecnicista, amparado pelas agências internacionais, com objetivo de acelerar o desenvolvimento econômico do país, explorando a mão de obra advinda dos cursos de curta duração.

As alterações na EPT das quais a maioria reside no governo FHC, foram realizadas de forma autoritária, por meio de decretos, portarias e resoluções implementadas sem discussões com a sociedade. Assim, quando houve a proibição da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, demonstrou-se um intenso posicionamento do governo em prol da oferta de uma formação técnica rápida e sem grande aprofundamento. Isso para atender as necessidades do mercado de trabalho contrariando, dessa forma, a possibilidade de uma formação profissional mais ampla, omnilateral ou politécnica, tal como defendida por educadores brasileiros apoiados em propostas críticas e progressistas.

No momento histórico seguinte, quando da ascensão do presidente Lula (2003-2010) ao governo, representando um projeto político e econômico com bases democráticas, populares e progressistas, o Brasil experimentou um cenário econômico favorável aliado a um projeto de desenvolvimento que transitava entre a distribuição de renda e expansão do mercado interno. Segundo Winckler e Santagada (2012) “o processo de acumulação flexível sofreu uma inflexão, onde à noção de competitividade somaram-se valores de cidadania e inclusão” (p. 102). Dessa forma, houve uma transferência do papel do Estado, de coadjuvante do mercado, segundo a ótica liberal, para protagonista do desenvolvimento.

No que tange à educação, as ações governamentais foram notáveis. Como exemplo pode-se citar diversos marcos importantes, a saber: procurou-se reduzir ou acabar com o dualismo no ensino médio; expandiu-se o fundo de manutenção da educação; foram desenvolvidas possibilidades de ingresso nas universidades com o Programa Universidade para Todos e o sistema de cotas; concebeu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) abrangendo a educação infantil, ensino fundamental e médio, a educação de jovens e adultos, as modalidades de ensino especial, além do ensino para indígenas e quilombolas. O auge dessa sequência de intervenções foi a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual objetivava uma nova estrutura educacional, com foco na qualidade da aprendizagem. Esse plano estava articulado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que pretendia galgar um

crescimento econômico com distribuição de renda e redução de desigualdades regionais. Portanto, “uma educação de qualidade era essencial ao desenvolvimento de mão de obra qualificada, face aos desafios tecnológicos e organizacionais recentes” (WINCKLER E SANTAGADA, 2012, p. 102). Nesse contexto, diversas intervenções governamentais redefiniram os rumos da EPT a partir de decretos, portarias e resoluções determinantes para um novo olhar e novas ações.

Ainda no final de 2002, no período de transição entre os governos FHC e Lula, continuando em 2003, por meio de seminários nacionais, restabeleceram-se debates sobre a relação entre o ensino médio e a educação profissional. As discussões políticas e teóricas foram intensas e polêmicas. A dimensão ideológica daquele governo que trazia, em essência, uma responsabilidade social como fio condutor, fez surgir uma discrepância entre a trajetória das instituições federais de EPT e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: “se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social” (BRASIL, 2010, p. 14).

O diálogo entre o governo federal e essa rede de formação aconteceu na perspectiva da inversão da lógica mercadológica na EPT até então presente. O reconhecimento, por parte do governo, da potencialidade estratégica das instituições de ensino técnico e tecnológico federais e sua capacidade e qualidade de trabalho, foi imprescindível na transformação dessas instituições. Nessa conjuntura, iniciou-se, então, um trabalho mais colaborativo intimamente direcionado para o desenvolvimento local e regional, visando melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. Dessa forma, a EPT integrou-se à agenda pública, com o apoio do Estado, na implementação de políticas educacionais, assumindo a educação como direito, partindo de um projeto societário com vistas à inclusão social emancipatória.

Todo esse contexto tem sua primeira grande modificação no Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) responsável pelo retorno da oferta do ensino médio de forma Integrada ao ensino técnico. Isto é, esses dois modelos educacionais realizados em uma mesma instituição, sob matrícula única, não podendo o estudante obter o certificado se não for aprovado em todas as disciplinas que o curso oferece na instituição escolhida. Ramos (2010) aponta que, a partir desse dispositivo legal, consagrou-se uma nova forma de compreender a educação profissional, agora não mais escamoteada a um sistema paralelo, mas sim, organizadamente vinculada à educação básica.

Cabe ressaltar aqui que, ao termo ‘integrado’ não se pressupõe a simples presença de disciplinas técnicas e propedêuticas em uma mesma grade curricular, mas sim uma proposta de

currículo com uma concepção de integração a qual é elucidada por Moura (2010) da seguinte forma:

[...] pensar no ensino médio integrado é conceber uma formação em que seus aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado. A formação integral implica competência técnica e compromisso ético, que se traduzem em atuação voltada para a edificação de uma sociedade justa e igualitária. (MOURA, 2010, p. 5- 6).

A partir daí inicia-se, em 2006, a primeira fase de expansão da rede federal com o intuito de ampliar o número de escolas federais de EPT. Priorizou-se estados e municípios interioranos, ainda desprovidos dessas instituições, bem como, periferias de metrópoles. Articulando-se com as potencialidades locais de geração de trabalho, estando em sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, reafirmava o propósito de consolidar o comprometimento da EPT com o desenvolvimento local e regional.

Houve, também, uma segunda fase da expansão iniciada em 2007 sob o título *Uma escola técnica em cada cidade-polo do país*. Projetou-se uma rede federal de educação tecnológica para 500 mil matrículas até o ano 2010, quando a expansão estivesse concluída. Esse crescimento expressivo referenda a atuação daquele governo, no sentido de colocar em maior destaque a EPT no seio da sociedade. Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida. (BRASIL, 2010).

Com o objetivo de legalizar grande parte das definições constantes no Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) e na Resolução nº 01/2005 do CNE (BRASIL, 2005), foi proposta, discutida e sancionada a Lei nº 11.741 de 16/07/2008 (BRASIL, 2008a) responsável por alterar os artigos nº 37, 39, 41 e 42, e revogar os parágrafos 2º e 4º do artigo nº 36 e o parágrafo único do artigo nº 41 da LDB/96, além de criar a seção IV-A – da educação profissional técnica de nível médio. Trata-se de um marco importante para a educação profissional no Brasil por dois motivos: a educação profissional técnica de nível médio passou a constar na Seção IV-A da LDB, dentro do Capítulo II, que trata da educação básica, e do Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino; foram incorporadas à LDB definições claras e objetivas para a EPT, revogando o Decreto no 5.154/2004 que, na sua publicação, também já havia revogado o Decreto no 2.208/1997 (BRASIL, 1997a).

Com a publicação da Lei nº 11.741, a EPTNM passou a ser considerada direito de todos cidadãos brasileiros, tornando-se parte da educação básica, definida na Constituição Federal e

na própria LDB, garantida pelo Estado no sistema público de ensino. Essa lei, então, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com exceção da Universidade Tecnológica do Paraná, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Rio de Janeiro e Minas Gerais), o Colégio Pedro II e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, todas as demais escolas técnicas federais se tornaram Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b).

Com o aumento de percentuais do PIB aplicados à educação (LEAL, 2011) e com o projeto de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, foram criados novos Institutos Federais em cinco estados que ainda não contavam com instituições pertencentes a esse segmento. Foi um momento notável, visto a interiorização da rede federal, ou seja, a criação de Institutos Federais não somente nas capitais e litoral, mas também, em cidades do interior, no intuito de dar acesso às comunidades dessas regiões ao ensino profissionalizante, público, gratuito e de qualidade.

Pode-se dizer que a expansão da rede federal resultou em uma educação pública de qualidade desde o ensino básico até a pós-graduação. Afonso e Gonzalez (2018) apontam uma mudança de paradigma no Brasil no que diz respeito a rede de educação profissional voltada para os ‘desfavorecidos da fortuna’ acabando por se transformar em rede de excelência e referência. O acesso à essas instituições foi também disputado por alunos das classes mais altas da sociedade, um dos fatores que levou à publicação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012a), definindo o estabelecimento de cotas para ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio.

Seguindo o propósito de expansão e manutenção da qualidade e da integração, em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), no qual foram definidas 20 metas para serem cumpridas até o ano de 2020. Para a EPT era previsto “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL/PNE, 2014). Também, “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL/PNE, 2014, s. p.).

Após esse período de ampliação e investimentos de recursos e avanços nas políticas educacionais, após o golpe de 2016<sup>14</sup> contra a presidenta Dilma Rousseff, sucessora de Lula,

---

<sup>14</sup> Alguns textos vinculados a estudos na área das Ciências Sociais tratam a respeito do Golpe de 2016, como por exemplo, o Livro “A Resistência ao Golpe” publicado pelo Projeto Editorial Práxis organizado por Carol Proner,

pelo Partido dos Trabalhadores (PT), na figura do presidente sucessor do poder, Michel Temer, houve uma ação autoritária incentivada pelos ideais extremistas e neoliberais. Esse grupo, o mesmo que alicerçou o *impeachment* da referida presidenta, por meio de uma medida provisória, sancionou a Lei nº 13.415/2017, introduzindo alterações na LDB, especificamente para o ensino médio. Lei essa que se pode considerar uma contrarreforma da educação. A respeito da EPT, incluiu o itinerário formativo: formação técnica e profissional no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017a).

No decurso do primeiro centenário da EPT pôde-se notar variadas definições de educação, diversos percursos, defesas e implementações, muitas vezes contraditórias. Fica evidenciado, na maior parte desse tempo, os problemas no planejamento de médio e de longo prazo no que diz respeito a políticas educacionais perduráveis que pudessem fortalecer a sociedade e diminuir a dualidade estrutural presente. Para tanto, é importante que, mesmo reconhecendo a importância da estrutura e da organização econômica de uma nação, não se pode pensar a formação do trabalhador apenas para atender a essa estrutura. Acredita-se que a oferta de uma educação integrada traria, dentre outras, a possibilidade de uma formação mais ampla, mais humana.

As definições para a EPT na LDB, responsáveis pela revogação do Decreto no 5.154/2004 (BRASIL, 2004), apontam para uma importante evolução no debate e na mobilização por parte da sociedade civil. Ratificou-se uma política transitória em permanente. Isso contrasta com a década de 1990 quando as políticas educacionais apontavam para um esvaziamento da responsabilidade do Estado na oferta de EPT. (WINCKLER e SANTAGADA, 2012).

Não obstante todos os avanços da EPT no decorrer dos seus quase 110 anos, ainda pairam sobre esse nicho incertezas, possibilidades de rupturas de grandes proporções, reforço da dualidade estrutural. Pode-se dizer que as políticas de enfrentamento ao tecnicismo,

liberalismo e neoliberalismo tiveram seus dias contados, primeiramente com o impedimento da então presidenta Dilma Rousseff e, posteriormente com o presidente eleito Jair Bolsonaro que profere a todo momento discursos extremistas, totalitários, reiterando a dualidade da educação fundamentados nos preceitos da meritocracia.

A partir da leitura da lei de criação dos Institutos Federais, pode-se entender o que está posto atualmente para seu funcionamento. O artigo 2º da Lei nº 11.892/08, diz

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008b).

Isso significa dizer que a sua finalidade está além de apenas oferecer mão de obra para o mercado de trabalho, mas pretende formar cidadãos preparados para o mundo do trabalho. Para isso é necessário entender o trabalho como princípio educativo, para o estudante se formar integralmente, articulando teoria à prática, conforme o parecer CNE/CNB 15/98 (BRASIL, 1998)

[...] nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma, o trabalho é um contexto importante das ciências humanas e sociais, visando compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do ensino médio. (BRASIL, 1998, p. 15).

De acordo com Frigotto (2005), o trabalho como princípio educativo ético-político significa entender que todos os seres humanos precisam prover sua própria forma de sustento, sem explorar ou se deixar explorar. Assim como demais necessidades básicas, como alimentação e proteção às intempéries, o trabalho é uma necessidade humana, sendo encarado tanto como dever, quanto direito.

Portanto, ao considerar o trabalho em seus aspectos ontológico e histórico, deve-se entender a formação humana como: um caminho para a apropriação da relação entre as formas de produção adotadas por uma determinada sociedade, num dado período histórico;



entendimento da maneira como o trabalho é explorado em função do contexto histórico vigente e seu impacto na educação dos sujeitos, fazendo perpetuar os interesses de uma classe. Ou seja,

O processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais [é] considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31-32).

Os Institutos Federais devem então ofertar uma formação não enraizada em apenas ensinar o ‘saber fazer’, ou ‘saber manipular’, mas sim em desenvolver ações integradas a respeito da teoria e prática, direitos sociais e trabalhistas, compreensão da relação entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura, e suas implicações sociais e ambientais, entre outros.

Com o objetivo de alcançar uma formação humana integral, é preciso analisar os limites e desafios da dualidade estrutural responsável pela fragmentação referente à educação profissional. A dualidade da destinação das classes sociais na educação inicia com o ensino dos escravos e, depois, dos trabalhadores livres para a aprendizagem dos ofícios manuais, assim como dos filhos das elites para as funções de mando e os estudos superiores. Essa mesma ordem é continuada na República e no Estado Novo (1940) com as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai em 1942, não definindo equidade entre os cursos propedêuticos e os técnicos. Reitera-se, também, a dualidade, com a industrialização e com o projeto nacional-desenvolvimentista acentuando a necessidade de preparação de mão de obra. Mais adiante, no governo Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, significando, não uma formação integral, mas o desenvolvimento de trabalhadores com competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo com currículos baseados em competências destinado às classes trabalhadoras.

Em nenhum dos cenários apresentados os programas de ensino médio e de educação profissional tinham o sujeito como centro do processo educativo. Suas finalidades estiveram, historicamente, submetidas ao caráter economicista da educação, tornando-se hegemônico na modernidade. Portanto, a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. “No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores”. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).



Essa perspectiva que separa a educação geral, propedêutica, da educação específica, profissionalizante, somente poderá ser superada ao admitir que a escola sustenta a reprodução das classes sociais, evidenciando a contradição como elemento fundamental do dinamismo histórico. “Se por um lado a escola reproduz os valores dominantes da exploração e do poder, por outro alimenta o movimento de superação do estado de coisas existente” (CAMPELLO, 2009, p. 5). Isso somente se dará por meio da politecnia, a qual objetiva superar a dualidade presente entre as instruções profissional e propedêutica, e, por meio do trabalho, nos seus sentidos ontológico e histórico, conceber uma unidade entre trabalhos manuais e intelectuais, fortalecendo essa conexão. Sob essa ótica, a formação possibilitará “[...] a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento” (SAVIANI, 2003, p. 142). Ao contestar a premissa do “trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 140), deixa claro o seu conceito de politecnia como forma de promover o desenvolvimento integral do sujeito e que não esteja sendo preparado exclusivamente para preencher as demandas do mercado.

Por fim, a escola única, politécnica, ao entender o trabalho como princípio educativo, visa a conexão entre teoria e prática bem como a recusa da fragmentação entre cursos teóricos e cursos práticos, entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Sendo assim, ressalta-se o princípio da união dos contrários e para estabelecer uma relação dialética com a dualidade escolar, o objetivo deve ser uma escola que não se distingue por causa das classes sociais e implique em mudanças na esfera social, no sentido da superação da sociedade de classes.

## **2.2 Currículo, Currículo Integrado e Formação Humana Integral**

Sabe-se que diversos autores (SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2008; LOPES, 2011; ARROYO, 2011; GOODSON, 1997) pesquisam a respeito de currículo. Frequentemente é explicado apresentando-se o vocábulo e apontando sua complexidade de conceituação em virtude de suas aplicações, práticas e evolução. Etimologicamente, o termo currículo encontra sua raiz na palavra latina *curriculum*, derivada do verbo *currere* que significa ‘caminho a percorrer’ ou ‘pista de corrida’.

A partir do entendimento greco-romano, currículo significava plano de estudos e deveria apontar os conteúdos a serem desenvolvidos e transmitidos pelo professor e também delimitava o plano de estudos do estudante. Mas, foi no final da Idade Média a constituição da primeira organização do conhecimento. Se deu a partir do estabelecimento do *trivium* (três caminhos) e

do *cuadrivium* (quatro caminhos). Respectivamente esses conceitos categorizavam: gramática, retórica e dialética e aritmética; geometria, astronomia e música. Portanto, nessa concepção inicial, o currículo representava “a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Sendo assim, percebe-se, desde então, a dupla função de um currículo: ao passo que organiza o tempo do ensinar e aprender, delimita seus componentes. Essa dicotomia cria o dilema da separação das disciplinas e reforça sua fragmentação.

Mais recentemente, a partir das fundamentações de Saviani (2002), pode-se entender o currículo como uma seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino aprendizagem, isto é, não diz respeito apenas à eleição de conteúdos disciplinares, mas envolve todos os conhecimentos da cultura e da sociedade.

No âmbito legal, as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, Resolução nº 04/2010, traz em seu bojo definições do que é currículo:

artigo 13 - configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. (BRASIL, 2010).

Sabe-se que a conceituação de currículo mais usual se pauta na seleção e sequenciação de conteúdos, ou seja, imagina-se um documento com a apresentação de uma coleção de conteúdos por áreas e disciplinas organizados verticalmente por etapas, séries, anos ou módulos. Essa conceituação, embora não errônea, não traz em seu cerne o elemento principal da construção de um currículo: a disputa. Sendo assim, pode-se afirmar:

as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

A partir disso, não se pode negar as relações de poder entrepostas nas discussões e definições, isto é, currículos “podem produzir ou contestar hierarquias favoráveis à manutenção

das desigualdades e preconceitos que caracterizam a estrutura social brasileira” (SÁ, 2019, p. 36), ressaltando-se, também, sua função como regulador da prática didática no contexto escolar.

Segundo Lopes e Macedo (2011), a escola é organizada de tal forma a garantir formação educacional para os alunos. A partir disso, consoantes às concepções de sociedade e de educação, o currículo escolar foi construído para galgar as seguintes finalidades: “formar para uma sociedade justa e democrática; formar para um consenso de valores que representasse a meta de suas políticas econômicas e sociais; formar para a aceitação de diferenças de inteligências; formar para a homogeneidade cultural, e outras”. (SALES, 2018, p. 136). Nesse sentido, pode-se afirmar a concepção de currículo a partir dos objetivos da educação em si e, por isso, concebido e projetado sob conhecimentos e valores hegemônicos. Desse modo, afirma-se a escola e o currículo como mecanismos significativos de controle social. Sacristán (2000) corrobora com esse pensamento ao apontar o currículo como uma construção social, porquanto exprime os interesses sociais, em torno do sistema educacional, em um momento histórico, e para determinados fins, reconhecendo que:

não se separa as condições de seu desenvolvimento, pois ele está no sistema educativo que está subordinado às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Sendo assim, o autor destaca a sujeição do sistema educativo em conceber currículos balizados pela ideologia dominante, conduzidos a partir das legislações e de regulações da administração educativa. Além disso, a discussão sobre currículo não deve se restringir aos aspectos da seleção e da organização do conhecimento como um processo neutro e desinteressado, pois nele estão embutidos os fatores sociais, econômicos e culturais. (SACRISTÁN, 2006; SILVA, 2007; MOREIRA, 2004; PACHECO, 2005). Portanto, é mister afirmar que o currículo é um instrumento de controle social por excelência.

“O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2015, p. 15). Assim sendo, pode-se pensar sobre como essa seleção é capaz de fazer com que o processo pedagógico represente a ideologia dominante ou a luta de classes. Essas concepções curriculares estruturam-se em teorias sobre currículo, que “[...] se convertem em referenciais ordenadores das concepções sobre a realidade” (SACRISTÁN, 2000, p. 38). O cerne do debate sobre currículo é o conhecimento e, a partir dele, utilizando-se diferentes critérios, são selecionados e especificados os conteúdos entendidos como elementares. Além

disso, outro aspecto importante a ser considerado ao se tratar de teorias curriculares é o perfil de cidadão que se quer formar, já que “[...] teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (SILVA, 2015, p. 15).

As teorias curriculares são a sustentação do currículo e tem por objetivo referenciar os pensamentos norteadores e as ações a serem efetivadas, pois elas

[...] desempenham várias funções: são modelos que selecionam temas e perspectivas; costumam influir nos formatos que o currículo adota antes de ser consumido e interpretado pelos professores, tendo, assim, um valor formativo profissional para eles; determinam o sentido da profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente, oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares. (SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Logo, tendo em vista os objetivos a serem atingidos no contexto escolar, e partindo dos conhecimentos históricos a respeito das teorias curriculares, pode-se dividi-las em três grupos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas (SILVA, 2015). Importa ressaltar, baseadas em suas concepções e interesses, que cada um desses grupos podem acenar para a conformação, para a revolução ou para a aceitação/respeito às questões de identidade e diferença.

### 2.2.1 Teorias tradicionais

A teoria curricular de natureza acrítica foi dominante por séculos e ainda se faz presente dentro dos sistemas educacionais. A partir das mudanças econômicas, impostas pela industrialização e urbanização, e do aumento no número de imigrantes com seus diferentes costumes e valores, considerados inadequados naquele contexto social americano (MOREIRA e SILVA, 2013), tem-se as primeiras conjecturas a respeito do que se conhece hoje por currículo. Nessa perspectiva, a escola começou a ser entendida como transmissora das “crenças e comportamentos dignos de serem adotados” (MOREIRA e SILVA, 2013, p. 16). E o currículo, por sua vez, é tido como um instrumento/dispositivo que exerce papel elementar no contexto escolar em sua função de selecionar “as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões predefinidos” (MOREIRA e SILVA, 2013, p. 15), isto é, um instrumento de controle social.

Nessa visão tradicional, o currículo é concebido como neutro e caracterizado por divisão em disciplinas. É pautado por uma organização multidisciplinar, com conteúdos disciplinares

não correlacionados entre si. O currículo tradicional é visto como a especificação precisa de objetivos, procedimentos, e métodos, visando a obtenção de resultados os quais possam ser rigorosamente mensurados (SILVA, 2005). Caracteriza-se por um tipo de avaliação classificatória tencionando a uma massificação dos indivíduos, impedindo e suprimindo a sua criatividade.

Eis aí o princípio dos pensamentos das teorias curriculares tradicionais. Dentro dessa vertente, apontam-se as primeiras ideias sobre as construções curriculares de Dewey (1902), considerado mais progressista, democrático, e, também de Bobbitt (1918) e Tyler (1949), mais tecnocráticos, objetivando técnicas e métodos e racionalização.

Desses modelos educacionais, aquele proposto por Bobbitt (1918) e outro proposto por Dewey (1902), sobrepujou o de Bobbitt e Tyler (1949). O primeiro concebe “[...] currículo visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadoso e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2015, p. 12), enquanto o segundo, “[...] mais preocupado com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia” (SILVA, 2015, p.23), é concebido assinalando o enaltecimento das experiências e relevância do pensamento reflexivo.

A principal característica que se pode apontar desse modelo tradicional, ou teorias curriculares acríticas, é a conformação com a realidade, fazendo com que a transmissão do conhecimento aconteça a partir de uma passividade e neutralidade, muitas vezes impostas pela classe dominante, isto é, são “teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, 2015, p. 30). Esse tipo de ensino é pautado na transmissão de conteúdos “de uma cultura incontestada e unitária” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 36), na qual o docente é o cerne e o aluno um depósito de conhecimentos, estando à serviço das relações com “as categorias de controle social e eficiência social” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 17).

Em uma postura mais conservadora Bobbitt (1918) pensava a escola comparando-a com uma indústria, reproduzindo-a analogamente às características de funcionamento de uma empresa. Esse pensamento estava pautado no *taylorismo*, um conceito de eficiência produtiva, no qual se produz mais em menos tempo, com menor esforço, focando na padronização, imposição de regras, no trabalho repetitivo e na produção em massa. Por conseguinte, na teoria curricular acrítica, de igual modo, à escola era esperado uma uniformização do ensino, no qual o conhecimento era transmitido ao aluno por meio de repetições e memorizações com o objetivo de formá-lo, única e exclusivamente, para o mercado de trabalho.

Nessa lógica, o currículo se apresentava como instrumento regulador, incumbido por formar jovens para satisfazer os interesses da indústria. A maior preocupação de Bobbitt era

com a eficiência laboral tendo a intenção de “mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações” (SILVA, 2015, p.23) para, a partir daí, construir um currículo contemplando as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento dessas habilidades. Isso é, “[...] especificar precisamente quais resultados pretendia obter que pudessem estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração permitindo saber com precisão se eles foram alcançados” (SILVA, 2015, p. 23).

A consolidação desse modelo curricular deu-se com a publicação do livro *Basic principles of curriculum and instruction* de Ralph Tyler (1949) ao apontar a educação como “um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas” (TYLER, 1976, p. 5). Para o autor, os objetivos educacionais são essenciais no contexto escolar, pois a partir deles, todas as demais atividades como a seleção dos conteúdos, a metodologia e a avaliação, são construídas tendo como alvo o alcance dos objetivos traçados para o tipo de pessoa que se quer formar (TYLER, 1976). Desse modo, o propósito era a formação de um sujeito capacitado a desempenhar funções laborais ao se tornar adulto, submisso aos interesses mercantis.

Tyler (1976) além da sugestão da construção de um currículo a partir de reflexões que levassem em consideração os objetivos a atingir, apontava que as experiências a serem vivenciadas, e sua organização, possibilitariam atingir os propósitos definidos. As diversas fontes de estudos propostas por ele com vistas à seleção de objetivos deixava claro “[...] nenhuma fonte isolada de informação é adequada a fornecer uma base para decisões amplas e criteriosas sobre os objetivos da escola” (TYLER, 1976, p. 5), nem devem obedecer apenas à opinião dos responsáveis por sua elaboração.

A diversidade das realidades escolares apontado por Tyler (1976) é um fato importante a ser destacado, no entanto, o mesmo autor, contraditoriamente, quando se refere aos objetivos educacionais, os estabelece a partir de modelagens comportamentais em uma perspectiva totalmente utilitarista da educação. Essa limitação fomentou, no que diz respeito aos componentes curriculares, um foco no treinamento de professores, ressaltando, para a prática docente, ações de investigação e pensamento indutivo (MOREIRA e SILVA, 2013). Pode-se dizer, então, que esse modelo não contribuiu para a melhoria da qualidade educacional, pois não considerava os inúmeros problemas sociais de “[...] racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinquência, condições precárias de moradia [...]” (MOREIRA e SILVA, 2013, p. 20).

Em suma, há que apontar as teorias acrílicas como impeditivas ao sujeito de transcender sua condição social, ou seja, o transforma em um bom cumpridor do seu papel social. Apesar de se autointitularem como diferenciais para acabar com a marginalidade da sociedade, não

permitem contemplar os aspectos do realismo e do materialismo histórico dialético. Desse modo, encaminha os educandos para a alienação, ao passo que permite a manipulação do sujeito pelas classes dominantes, as quais estão por trás da construção objetiva desses currículos. Um currículo acrítico mantém o sujeito ocupado com a aprendizagem de diversas naturezas, gerando a ilusão de se ter um grande conhecimento do mundo, mas, objetivamente não garante a transcendência do *status quo*, no qual cada indivíduo se encontra.

A escola serve, então, como uma instituição de controle social quando utiliza o modelo fordista e/ou taylorista supracitado, como se fosse uma fábrica depositando nos educandos toda a sorte de conteúdos diversos, sem permeá-los, portanto, da realidade material que os cerca. Esses conteúdos não são capazes de gerar uma catarse e mudar a prática social desses indivíduos. São conteúdos com função para mantê-los ocupados dentro da fábrica - escola - enquanto o mundo acontece fora dela e, assim, eles não se tornam capazes de enxergá-lo. A consequência desse modelo se dá pela exclusão daqueles que não se adaptam, causando repetência e evasão, além da padronização daqueles que conseguem se manter dentro. Portanto, essa escola forma bons cumpridores de papel social, mão de obra qualificada, mas não forma pensadores críticos capazes de entenderem o mundo à sua volta.

Pertencem à essa teoria: escola tradicional, na qual o ponto de partida é a preparação dos alunos para a manutenção do *status quo* da sociedade pautado por uma relação magistrocêntrica com metodologia expositiva; escola nova, na qual o ponto de partida são as atividades de iniciativa pelos alunos, sendo eles o centro da aprendizagem e o professor apenas um orientador; tecnicismo, tendo como centro do processo educacional o treinamento e adestramento e, como método de trabalho, a instrução programada.

As teorias não críticas encaram a educação como autônoma e procuram compreendê-la a partir dela mesma. Ela tem um fim em si mesma e entende a diversidade e desigualdade entre os alunos como um fenômeno acidental, o qual afeta um determinado grupo de indivíduos, portanto, é tida como um fator de correção. Assim, os valores das teorias tradicionais começam a ser vigorosamente contraditados, particularmente, pelo seu “caráter instrumental, apolítico e ateórico” (MOREIRA e SILVA, 2013, p. 21), abrindo espaço para o aparecimento de outras concepções que buscavam dar novo conceito ao campo curricular.

### 2.2.2 Teorias críticas

Enquanto se pode considerar a teoria curricular acrítica como mecanicista, liberal e capitalista, a visão crítica visa assegurar a possibilidade da transcendência de emancipação



social. Isto é, as teorias críticas “[...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2015, p. 30). Pautam-se principalmente pela psicologia histórico cultural e o materialismo histórico dialético, isso quer dizer que, não é o acontece dentro do indivíduo que transforma a sua realidade, mas a sua realidade é responsável pela sua forma de pensar, de agir e de reagir frente a estímulos ambientais. Essa teoria propõe mostrar ao sujeito como ele realmente é, desvelar suas estruturas e superestruturas, transformando sua percepção sobre o modo de produção da sociedade, em como o ser humano produz seus bens e serviços. Sendo assim, torna-se capaz de entender como funciona a sociedade e, então, apto a transformá-la. Essa tendência curricular é de natureza dialética, relacional e visa a transformação do homem e, por consequência, da sociedade.

Em uma visão crítica, entende-se o currículo como não sendo neutro, no sentido de objetivar atender ao interesse de um grupo social: o dominante (APPLE, 2006). O currículo reflete uma seleção de poder porque o conhecimento é capaz de gerar empoderamento ou não. Desse modo, não é uma mera colagem objetiva de informações, pois essas sempre são frutos de determinados agrupamentos sociais os quais decidem o que será transmitido nas salas de aula.

Sendo assim, esses modelos curriculares, pautados pelas teorias críticas, se dispõem a ponderar as relações de poder apresentadas nos modelos educacionais, portanto, entendem que não é “[...] possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 1999, p. 27). Bourdieu e Passeron (1975) e Althusser (1983), são teóricos que representam, respectivamente, a sociologia crítica e filosofia marxista e têm por objetivo contestar, de diversas maneiras, as ingerências dos padrões educacionais, singularmente, no que se refere à reprodução/manutenção das desigualdades de classes, dominante e dominada, tendo a última, o conhecimento como único meio de ascensão social.

Apoiado pelos estudos dos autores supracitados, Silva (2015) reflete sobre a reprodução das desigualdades na escola, pautada no conceito do 'capital cultural'. Nessa lógica, “a cultura da classe dominante mais prestigiada e valorizada compõe o currículo como sendo a cultura desejável, correta, enquanto as demais culturas ficam subjugadas e ocultas como algo natural quando se considera a cultura dominante como a soberana” (ANDREANI, 2018, p. 90).

Portanto, em um currículo direcionado às classes dominantes a exclusão das demais classes é praticamente automática. Corroborando a esse ponto, Apple diz:

uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um



número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação. (APPLE, 2006, p. 101).

Notadamente, esse argumento descreve a divisão de classes ocorrida em relação à educação, sendo a escola reprodutora das desigualdades sociais já existentes em âmbito geral, já que o avanço para ensino superior era limitado à elite, enquanto à classe trabalhadora era destinado o mercado de trabalho. (SILVA, 2015).

Além disso, Silva (2015), fundamentado nos estudos de Althusser (1983), destaca a reprodução das desigualdades ao assinalar a responsabilidade de algumas instituições para a manutenção do capitalismo e para a divisão de classes, agindo como o que se pode chamar de aparelhos ideológicos. A exemplo disso cita-se, instituições religiosas, mídia, família e, particularmente, a escola. Essa última pode ser considerada como um importante aparelho ideológico visto que a população se insere nela por um longo período. Então, dependendo da escolha curricular adotada pela escola, pode reforçar a ideia de as classes menos favorecidas estarem subordinadas às ações de servir e obedecer, enquanto a classe dominante se ocupa das ações de comandar e controlar (SILVA, 2015). Para Althusser, economia e escola mantinham estreitas relações refletindo “a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe” (SILVA, 2015, p. 38).

Ao tratar das teorias críticas, não se pode deixar de citar Apple (2006), pois destaca os currículos à serviço das estruturas econômicas e políticas, sendo coadjuvantes das desigualdades. Sendo assim, “as políticas educacionais e culturais e a visão de como as comunidades deveriam operar e de quem deveria ter poder, serviam como mecanismo de controle social” (APPLE, 2006, p. 103). Por conseguinte, as escolas operam um controle, não somente por meio dos princípios e regras educacionais, mas também pelo conhecimento determinado pelo currículo (APPLE, 2006). Logo, pode-se apontar como parte das teorias críticas aquelas que consideram as relações compreendidas na criação de currículos, isto é, relações entre os modelos de produção e a educação, relações culturais, sociais e a função do currículo na transmissão de valores, crenças, e reprodução das desigualdades. Porque,

o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. [...] ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 14).

Essas teorias afirmam que a escola está de tal forma condicionada pela sociedade dividida, que, ao invés de democratizar, reproduz as diferenças sociais. Criticam, ainda, a

ingenuidade com que as teorias acríticas defendem a democratização da sociedade pela ampliação das oportunidades de escolarização, pois as escolas trabalham com hábitos típicos das famílias burguesas e, a escola única, proposta pelos tradicionais é, na verdade, dualista, com pressões para profissionalização precoce dos egressos das classes menos abastadas. Para tanto questiona-se: por que ensinar algumas coisas, deixando de lado outras? Os objetivos são para todos ou apenas para alguns? Quem tem melhor acesso às formas legítimas de conhecimento? Esses conhecimentos servem a qual interesse?

Conforme já dito, não existe uma teoria neutra. Toda teoria está baseada nas relações de poder. Isso também está implícito nas disciplinas e conteúdos responsáveis por reproduzir a desigualdade social fazendo com que muitos alunos saiam da escola antes de aprender as habilidades da classe social dominante. Goodson (2013) ressalta que os conhecimentos específicos dentro de um currículo não podem ser tidos como saberes singulares e permanentes, ou seja, é necessário rever o currículo, admitindo sua mutabilidade, assumindo, assim, “o conceito de currículo como construção social” (GOODSON, 2013, p. 67). Outrossim, o autor salienta a necessidade de contínuas reflexões sobre as escolhas curriculares, ou seja, seus objetivos, conteúdos e metodologia de ensino. E, a partir disso, assentir, para se constituir um currículo, ao escolher alguns elementos, necessariamente significa a renúncia de outros. Isso acarreta, fundamentalmente, o tipo de cidadão a ser formado (GOODSON, 2013). Sacristán (2013) também concorda com o currículo como não sendo "algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”. (SACRISTÁN, 2013, p. 23)

Essa perspectiva de refletir e questionar as seleções de conhecimentos para construção dos currículos escolares é própria da teoria crítica, não sendo algo considerado na teoria tradicional. Desse modo, no Brasil, Paulo Freire (1974) instigou debates dessa natureza ao criticar o modelo tradicional de educação, chamado pelo autor de educação bancária em que o professor era narrador ativo de conteúdos - depositante - e o aluno era concebido como um depósito passivo de informações - depositários - a serem arquivadas e guardadas, sem nenhum questionamento. Contrapondo-se ao modelo bancário, Freire (1974) apontava para a relevância de uma educação problematizadora mais reflexiva, criativa e transformadora, não subjugando as culturas populares, pautada em uma relação dialógica entre professor e aluno.

Ainda, Saviani (2001) corrobora com esses questionamentos ao denunciar a escola e a educação como um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. Isto é, concebe a sociedade marcada, essencialmente, pela divisão entre grupos ou classes

antagônicas que se relacionam à base da força, sendo a marginalidade um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade: um grupo ou classe dominante apropriando-se dos resultados da produção social relegando, em consequência, os demais, à condição de marginalizados.

A partir dessas discussões, entende-se que as teorias críticas compreendem a educação a partir da estrutura socioeconômica, pautada no materialismo histórico dialético, a qual afirma essa estrutura como determinante na forma de manifestação do fenômeno educativo. Portanto, criticam a escola enquanto reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais, percebendo o currículo como um campo que prega a liberdade e um espaço social e cultural de lutas.

### 2.2.3 Teorias pós-críticas

As teorias curriculares pós-críticas surgiram a partir das décadas de 1970 e 1980, pautadas nos conceitos da fenomenologia do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Embora elas já fossem difundidas em língua portuguesa desde os anos 1990, somente nos anos 2000 foi quando se estabeleceram como dominantes, sendo discutidas amplamente, tanto por autores adeptos dos seus pressupostos, quanto pelos não adeptos, pois objetivavam discutir sobre os seus efeitos. Essas teorias ganham impulso após uma apropriação inicial de Foucault e dos estudos culturais, nos anos 90, desenvolvida, principalmente, por influência das traduções que Tomaz Tadeu da Silva realizou de estudos foucaultianos (1994, 1998), de autores vinculados aos estudos culturais de corte pós crítico (Silva, 1995, 1999) e Hall (1997) e mesmo estudos problematizadores dos aportes pós-modernos (Silva, 1993).

Como dito, as teorias pós-críticas fundamentam-se no pós-estruturalismo, isto é, no multiculturalismo, um movimento ambíguo de adaptação e resistência promovido pelas classes minoritárias pautando-se pelos conceitos da pós-modernidade. Aponta para uma ideia de mudança de paradigmas, para a valorização do contexto específico de cada grupo social, também criticando os padrões considerados rígidos da modernidade. Rompe, assim, com a lógica positivista, tecnocrata e racionalista, ressaltando, por fim, o protagonismo dos subalternos excluídos de um sistema totalizante e padronizado.

Como se pode notar, da mesma forma que as teorias críticas, o cenário pós-crítico discorda veementemente das teorias tradicionais. No entanto, tenta erigir suas pautas sobrepujando a tese das classes sociais, focando em outras direções que não apenas a realidade social do sujeito, mas abarcando também, os conceitos étnicos e culturais, tais como a raça, o gênero, a orientação sexual, religião e todas as demandas características da diversidade cultural.

Nesse sentido, procura envolver o confronto à opressão de grupos marginalizados buscando sua inclusão no meio social.

No que diz respeito ao currículo tradicional, entende-se, nessa perspectiva, que ele mantém o *modus operandi* dos preconceitos consolidados na sociedade. Portanto, na visão pós-crítica, a função curricular é se adaptar à cultura específica dos estudantes a fim de que compreendam as relações de respeito e diversidade. Ademais, essas teorias, por se pautarem no pós-estruturalismo, passaram a entender o currículo, considerando não existir um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse conhecimento uma questão de perspectiva histórica se transformando nos diferentes tempos e lugares.

De acordo com Silva (2015), a tendência multiculturalista se apresenta a partir de duas concepções, a saber, crítica e liberal. A primeira se fragmenta em uma visão pós-estruturalista, concebendo a diferença revelada a partir do discurso e outra visão materialista a qual entende as estruturas institucionais como reprodutora de desigualdades. A segunda concepção visa a “um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa” (SILVA, 2015, p. 88). No entanto, não se pode deixar de apontar criticamente que ao se preconizar as ideias de tolerância e respeito, supõe-se certa superioridade de algo que já está posto. Dessa forma, “as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-las” (SILVA, 2015, p. 88).

Apesar das aproximações entre as teorias críticas e pós-críticas no que diz respeito à oposição quanto às teorias acríticas, ambas se distanciam em diversos pontos. A esse respeito, Silva (2016) descreve o diagnóstico da teoria crítica como se pautando na economia política do poder, ou seja, em um viés materialista, no pensamento marxista ao passo que, a teoria pós-crítica se fundamenta em modelos analíticos textuais e discursivos. Portanto, o afastamento entre essas duas vertentes apresenta-se de tal modo, estando de um lado o marxismo e, de outro, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo. No entanto, é mister ressaltar que, as teorias críticas não se estancam nos princípios marxistas, contradizendo, desse modo, tal afastamento. Opõe-se aqui, ao pensamento de Silva (2016) que diz “o pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (p. 115) e concorda-se com Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016) quando apontam essa premissa não refletindo sobre uma evolução da teoria crítica. Para tanto, dizem:

Indispensável, neste espaço, trazer as transformações (nem tão recentes) da teoria crítica proporcionadas pela pedagogia crítica de McLaren (1997), a pedagogia da possibilidade de Giroux (1993), os estudos educacionais críticos neomarxistas de Apple (2006), as contribuições de Paulo Freire, que em nada se relacionam com o

paradigma de teoria crítica que Tomaz Tadeu (2000) resolveu criticar nos últimos anos. (RIBEIRO, VELOSO; ZANARDI, 2016, p. 270).

A partir disso, percebe-se a necessidade de conceber a teoria crítica do currículo de forma distinta e aprofundada, com o propósito não apenas de assinalar suas contribuições para o âmbito curricular, mas, principalmente, considerar a perspectiva de diálogo com diversas vertentes teóricas. Defende-se, portanto, que a pedagogia crítica não teve seu fim determinado com a chegada da pós-modernidade (RIBEIRO, VELOSO e ZANARDI, 2016, p. 271), mas continua evoluindo e transformando, contribuindo para uma educação escolar articulada com os interesses da classe trabalhadora com fins à emancipação dos sujeitos.

Conforme o disposto, a pedagogia multiculturalista é uma das principais representantes do pós-modernismo na educação, defendendo, na sua essência, a ideia de que não existe uma cultura universal a ser ensinada na escola, nem conhecimentos de valor universal, mas sim, que todo conhecimento relativo somente tem valor e significado dentro de uma cultura específica de conhecimento. Para isso, entende o mundo contemporâneo como multicultural, no qual a escola seja um espaço democrático de negociação e circulação dessas diferentes múltiplas culturas. Portanto, o multiculturalismo não defende um currículo com validade para todos, tampouco conhecimentos com validade universal. Mas, afirma a escola como um espaço de troca de conhecimentos e saberes culturalmente enraizados.

A partir do entendimento da teoria crítica e seus desdobramentos já citados, percebe-se tal vertente como um relativismo cultural contribuindo para o desmonte do currículo escolar, especialmente quando se posiciona, negativamente, em relação à tarefa do professor de transmitir conhecimento. Isso está diretamente ligado às ideias do pós-modernismo responsável por negar a possibilidade de uma cultura universal de conhecimento objetivo. Essas ideias são traduzidas para a educação escolar e se mostram como um quadro pedagógico contra o entendimento da escola enquanto espaço de socialização do conhecimento produzido pela humanidade e como uma instituição de transmissão do conhecimento a qual se apresenta como o melhor que a humanidade já produziu até hoje em uma concepção materialista. (DUARTE, 2007). Portanto, esta pesquisa tem como ponto de partida a teoria pedagógica marxista que se encontra nos princípios da teoria crítica.

#### 2.2.4 O Conhecimento Escolar e as Disciplinas

A partir de uma compreensão da ciência pautada na compreensão das contradições sociais, fundamentação de projetos da sociedade e promoção de uma vida digna e humana,

justifica-se a ciência como conhecimento para além da visão cartesiana, englobando o conhecimento da subjetividade, da arte, da sabedoria humana, entre outras. Essa visão cartesiana e mecanicista foi responsável pela influência na percepção e na construção do currículo escolar limitando-o a um sistema linear, competitivo, individualista, inserido em um sistema econômico de controle, de lucro, de aumento da produção e padronização.

Capra (1982) aponta a delimitação dos campos do conhecimento das ciências como respaldada no padrão mecanicista ocidental restringindo os eventos multifacetados à métodos básicos, pautados no raciocínio lógico das ciências ou da natureza, excluindo, portanto, uma compreensão holística do conhecimento. Para o autor, as disciplinas escolares inseridas no currículo acompanham esse mesmo critério, promovendo uma organização pedagógica fragmentada. Essa forma de organização foi vista como necessária na construção de uma sociedade moderna a serviço da burguesia que percebeu o tempo, ou a fragmentação dele, como forma de controle das vidas humanas. Como se sabe, o desenvolvimento da educação e das instituições escolares acontecem atreladas ao desenvolvimento da modernidade. Segundo Thiesen (2011), a sistematização do currículo escolar, desde suas primeiras aparições até os dias atuais, retrata um percurso histórico produzido sob fortes ingerências de metanarrativas formuladas e desenvolvidas no íterim da modernidade tendo, desde então, as categorias de tempo e espaço como fundamentos da organização curricular escolar. Da mesma forma em que o relógio mecânico foi se instaurando no cotidiano desse novo modelo de sociedade, demarcando assim, uma nova maneira de regulamentar as atividades humanas tornando-as fragmentadas, mecânicas e mensuráveis, a escola também demarca seu tempo e espaço nos quais todos deveriam se enquadrar com objetivo de moldar os sujeitos - alunos.

Esses conceitos foram produzidos durante a modernidade e, de acordo com Thiesen (2011), são construções sociais e históricas da atividade humana constituindo “parte das mediações produzidas nos movimentos de construção histórica da própria modernidade e absorvidos na escola como cultura” (p.243). Para entender melhor, é preciso apontar que:

As transformações sociais vivenciadas pela Europa, sobretudo a partir do século XV, identificadas com o movimento renascentista nos campos da cultura, da política e da ciência e com o fortalecimento da classe burguesa no sistema capitalista repercutiram significativamente sobre as formas de organização das instituições, em geral, e da educação, em particular. Essa espécie de revisão ou reforma do pensamento alterou significativamente aspectos da tradição teológico-idealista e retórico-literária da Idade Média, implicando sobre os modos de organização da sociedade, das instituições e dos indivíduos. (THIESEN, 2011, p. 243).

Isso posto, o currículo escolar da forma como foi construído traz, sem dúvida, indícios de uma cultura assimilada a partir das ideias do Iluminismo e da lógica do mercado, as quais são peculiaridades da sociedade moderna. De acordo com Agustín Escolano Benito (1993) o tempo, juntamente com o espaço, constituem os elementos estruturais da cultura da escola, pois tem uma importante função no estabelecimento de uma ordem que atribui poder e controle a fim de inserir as crianças - estudantes - em um modelo homogeneizador e hegemônico com vistas à produção industrial. A escola seria, então, o espaço para se gerenciar essas estruturas:

A escola foi dividida em tempos e espaços determinados e estruturados e as crianças foram hierarquizadas dentro deles. Os espaços e tempos fixos que a Modernidade buscou levaram à homogeneização das turmas, afinal, era preciso que todos estivessem em um mesmo ponto do desenvolvimento para ocupar um determinado lugar em um determinado tempo. É a espacialização do tempo, onde o tempo passou a ser redutível ao espaço e pensado em função do espaço. (VEIGANETO, 2002).

Ao passo que, no molde cartesiano, o alcance do conhecimento implicava em maior liberdade para a juventude, sem intermédio de doutrinas, e aprimorava sua conexão com a sociedade, no século XIX e em todo o século XX, tempos da sociedade industrial, a relevância pelo saber baseia-se na produtividade e no valor de dois componentes clássicos: o capital e o trabalho (SALES, 2018). Assim dizendo, a educação precisa “refletir na produtividade econômica” (SACRISTÁN, 2013, p. 33), reverberando em algo prático que possa produzir e aplicar. Por esses motivos, há a valorização das ciências exatas em detrimento das ciências humanas, não obstante, a organização curricular privilegia e seleciona o que é profícuo para o sistema produtivo.

A esse respeito, Acácia Kuenzer (2005b) traça um paralelo entre o modelo de produção taylorista/fordista e as implicações desse modelo fabril no trabalho pedagógico. Pode-se citar, como características próprias desse modelo, a tecnologia de base fixa - eletromecânica -, instalação de grandes fábricas, racionalização do trabalho, fragmentação das funções - produção em massa -, acumulação de grandes estoques e estrutura verticalizada e hierarquizada. Apoiando-se em Gramsci (1978), a autora destaca que o modo de produção citado confirma sua competência no que diz respeito ao sistema de valorização do capital por meio dos processos pedagógicos, “à medida em que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores”. (KUENZER, 2005, p.78)



Isso quer dizer que, esse modelo de produção racionalizada requisitava uma nova qualificação dos trabalhadores, sendo eles capacitados para uma adaptação aos novos métodos da produção. Para tanto, fazia-se necessário estruturar novas competências pedagógicas para servir aos “novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho” (KUENZER, 2005, p. 78).

Partindo-se do princípio no qual se entende a base desse novo tipo de trabalho como sendo a fragmentação, tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Dessa forma a escola exterioriza e reproduz a fragmentação mediante seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER, 2005b). Isso posto, o trabalho pedagógico taylorista/fordista também está atrelado à distribuição desigual do conhecimento científico e saber prático. O primeiro destinado às classes dominantes, responsáveis pela elaboração do conhecimento. O segundo, para a classe trabalhadora, a quem cabe o rompimento entre pensamento e ação a partir de propostas pedagógicas centradas ou somente nas atividades, ou somente nos conteúdos, típicas das teorias pedagógicas acríicas ou tradicionais que primam pela organização rígida e linear dos conteúdos, métodos expositivos, cópias e questionários. Essa proposta tem a finalidade de habilitar, cognitivamente, os trabalhadores para memorização articulada ao disciplinamento sem qualquer vínculo com as relações sociais e produtivas.

Segundo Kuenzer (2005b) esse modelo está intrinsecamente ligado à diversas formas de fragmentação no trabalho pedagógico, escolar e não escolar, as quais evidenciam a divisão entre classes sociais no capitalismo. São elas, dualidade estrutural, fragmentação curricular, precarização na formação de professores, bem como no seu plano de cargos e salários, fragmentação do trabalho dos pedagogos e, por fim, o disciplinamento do mundo do trabalho a partir das três dimensões: técnico, político e comportamental.

A partir dos anos 90, o mundo do trabalho e, por consequência, a escola, enfrentam mudanças significativas em decorrência da globalização da economia, da reestruturação produtiva e da reforma na relação entre Estado e sociedade civil, que tem um novo parâmetro social: o neoliberalismo. A transformação dada em virtude da mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica - dos procedimentos rígidos para os flexíveis - alcança todos os setores da vida social e produtiva. Suas principais características são: substituição dos trabalhadores especializados por trabalhadores multitarefas, produção diversificada para atender nichos de mercado, superação dos obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho



gerando, assim, maior precarização, ampliação da valorização do capital a partir da gestão e organização do trabalho.

Nesse contexto, ao trabalhador exige-se maior proatividade e polivalência com o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e comportamentais. Esses novos princípios do toyotismo alcançam a escola e os currículos educacionais adequam-se a partir das novas filosofias de produção às transformações do mundo do trabalho, alinhando-se à pedagogia das competências, com suas metodologias flexíveis. Esse é um modelo que objetiva o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, articulando a teoria e prática de forma a buscar uma reconstituição da fragmentação formando, desse modo, um trabalhador multitarefa, disciplinado, nem sempre criativo e autônomo, sem compromisso político com a transformação social. Portanto, o trabalho pedagógico no toyotismo constitui-se como forma de disciplinamento para a vida social e produtiva no capitalismo que reproduz as suas contradições como um todo. (KUENZERb, 2005).

Diante do exposto, percebe-se as construções curriculares pautadas numa relação de poder e de dominação. Isso não difere na construção das organizações escolares contemporâneas. Como afirmam Souza e Antônio (2017):

No mundo moderno, a escola de massas, emergida no século XIX com a Revolução Industrial, configura seus propósitos formativos afinados com sua função de educar os trabalhadores e enquadrá-los no novo modelo produtivo, diante das alterações que se efetivavam no quadro econômico, social e político. Em meio à emergência de uma nova condição social, era necessário um tipo de educação escolar, configurado a partir dos processos de divisão do trabalho na sociedade capitalista. Instituem-se, assim, padrões e formas para a escolarização das massas, com a contínua fragmentação de seus processos educativos, materializados pelas seleções hierárquicas dos conhecimentos disciplinares vinculados à acentuada divisão social do trabalho. (SOUZA; ANTÔNIO, 2017, p. 4).

Com isso, pode-se entender que a escola assumiu a responsabilidade de formar sujeitos visando à ascensão e ao estabelecimento da ordem capitalista, pautada no modelo do sistema produtivo, organizando a sociedade com divisão de classes. Inúmeros aspectos desses padrões citados, balizadores da organização escolar e curricular, ainda se fazem presentes nas escolas contemporâneas. Perrenoud (2001) *apud* Thiesen (2011) afirma que:

a escola contemporânea continua com o modelo surgido como o mais racional do século XIX. Para ele, cursos recortados em etapas anuais, etapas que devem ser percorridas numa ordem quase imutável, crianças que, pelo princípio da escola obrigatória, entram todas na mesma idade, seguem o mesmo programa e prosseguem cada ano, de uma etapa para

outra, até o fim do curso, estudantes escolarizados em estabelecimentos do mesmo tipo, dispersos sobre um território, a partir de uma "carta escolar" que estabelece um lugar mais ou menos obrigatório, estudantes que seguem o mesmo programa, emprego do tempo estruturado por uma grade de horários que atribui para cada semana um tempo fixo, com momentos definidos para cada disciplina, são alguns dos traços mais universais dessa organização que caracteriza o modelo da modernidade.(PERRENOUD, 2001 *apud* THIESEN, 2011, p. 6).

É inegável a intensa influência da escola moderna para com a escola contemporânea no que diz respeito à sua organização. Partindo dessa premissa e, valendo-se das ideias foucaultianas, reitera-se:

Com seu olhar panóptico, a escola controla, separa, analisa, diferencia e regula os alunos que são configurados, adaptados, enquadrados. O educando não é estimulado a conquistar o seu espaço, a usar o seu tempo, mas a aceitar uma ordem já estabelecida que ele não sabe por quem nem porque foi instituída. Ele não é convocado a desenvolver-se, a expandir-se, mas a aceitar e respeitar o controle, a vigilância dos seus gestos, do seu corpo, de sua mente. O espaço e o tempo são separados e divididos não apenas para otimizar a aprendizagem e menos ainda para libertar, agregar e solidarizar, mas para "vigiar e punir" (Foucault), para segregar e submeter, para transformá-los em células solitárias, acuada e fracas. (FOUCAULT, 1989, p. 149).

O conhecimento escolar estando a serviço de um sistema controlador, legitima-se nos currículos escolares sendo um “produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos de dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 82). Produto esse, que se encontra imerso na lógica do “tempo e do espaço pedagógico como instrumentos racionalizáveis, podendo e devendo ser controlados, fragmentados, matematizados e hierarquizados, em nome de uma pretensa ordem e de uma idealizada disciplina”. (THIESEN, 2011,). Assim, essa visão da organização curricular materializada nas práticas educativas, norteadas pelos modos de produção, não considerando, dessa maneira, aspectos históricos, éticos e políticos, trazem consigo uma intencionalidade perversa, dominadora, excludente no processo de formação social e cultural do homem. (CÂNDIDA, 2008). Ou seja:

O trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse em parte a concepção de trabalho em geral porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão. Se o trabalho pedagógico é uma prática social que “atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos [...] Em uma sociedade dividida em classes, onde as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de

desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital. Neste sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo. (KUENZER, 2005, p. 81).

Em face disso, a escola contemporânea, conseqüentemente seu currículo, encontra-se engendrada nessa vertente neoliberal pautada no modelo de produção contemporâneo. Um outro modelo escolar parece distante, uma vez que, no mercado de empregos, o trabalho da maioria está cada vez mais “desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação” (KUENZER, 2005b, p. 12).

Nessa lógica, Kuenzer (2005b) afirma: os currículos com vistas à uma formação polivalente, a qual objetiva a ampliação da capacidade do trabalhador, não supera a fragmentação. Mesmo usufruindo de um discurso de educação unitária, não compreende a totalidade, pois propõe uma unificação a partir da interdisciplinaridade, ou seja, a junção de diversos conteúdos fragmentados. Desse modo, fíndam por acentuar cada vez mais a separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental e para isso, insere-se uma nova forma de dualidade estrutural chamada pela autora de: exclusão includente e inclusão excludente. Exclusão includente refere-se às estratégias de exclusão do trabalhador do mercado formal no qual ele tinha direitos e melhores condições de trabalho, para sua inclusão em trabalhos mais precários como, terceirização, contratos temporários, além de estratégias de superexploração como, trabalho infantil, escravo, domiciliar e outros. Inclusão excludente refere-se às estratégias de inclusão dos sujeitos nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, não correspondendo aos necessários padrões de qualidade, permitindo uma formação de identidades autônomas intelectuais e, eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo, além de estratégias pedagógicas: ciclagem, aceleração de fluxo, supletivo, progressão automática, certificações vazias, EaD, etc.

Na contramão desses modelos articulados e sujeitados aos mandos da classe dominante, com vistas à acumulação do capital, tem-se a politecnia que

implica em tomar a escola como totalidade, em compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade tendo em vista a sua transformação, e em uma nova qualidade na formação dos profissionais da educação, pedagogos e professores, a partir de uma sólida base comum que tome as relações entre sociedade e educação, as formas de organização e gestão do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas, que os conduza ao domínio intelectual da técnica. (KUENZER, 2005, p. 88).

Para isso, o estudo do currículo integrado, o qual será abordado a seguir, torna-se basilar, uma vez que, por meio dele, há a possibilidade de construção do novo, o domínio intelectual da técnica, a autonomia intelectual e ética, a construção de pensamentos abstratos, críticos e criadores e a rearticulação do conhecimento em sua totalidade. Portanto, a integração curricular circunscrita no âmbito da pedagogia socialista, existe como possibilidade a se objetivar outro modo de produção, onde se estabeleçam as condições de igualdade, unitariedade e justiça social (KUENZER, 2005).

#### 2.2.5 A Integração no Currículo

Considera-se que, o termo integração curricular ou currículo integrado causa divergências, equívocos e confusões em torno de seu entendimento. Por isso, pontua-se aqui essa vertente a qual está diretamente associada às teorias críticas com vistas à formação omnilateral e politécnica.

A concepção de integração em educação encontra subsídios e está subordinada aos estudos de Bernstein (1996) no que diz respeito aos processos de fragmentação dos saberes no qual ele discorre sobre as noções de classificação e enquadramento. Classificação, segundo o autor, diz respeito ao nível de preservação de limites entre os conteúdos; já o enquadramento, refere-se à força desses limites, ou seja, entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica.

Desse modo, a integração visa a dispor as disciplinas e cursos isolados em prisma relacional, a fim de que, a diminuição dos enquadramentos e das classificações referentes ao conhecimento escolar propicie melhor determinação de professores e alunos e a plena integração dos conhecimentos escolares com os conhecimentos cotidianos dos alunos, estabelecendo um rompimento com a concepção hierárquica e dogmática dos saberes.

Em suma, o autor entende a integração como uma condição necessária na apropriação da socialização do conhecimento e, a partir disso, pleitear mudanças no mundo do trabalho. Assim, seria possível a estruturação de uma educação mais igualitária, com pretensão de superar as questões de socialização sujeitas às estruturas das sociedades industriais avançadas.

A partir dessas observações, salienta-se a importância da correlação entre o campo escolar e a prática social concreta. Isso é compreendido na perspectiva do currículo integrado a qual propõe uma formação politécnica e omnilateral para os trabalhadores, tendo como objetivo atender às necessidades da formação humana. Em outras palavras, essa formação diz respeito à apropriação dos saberes escolares, concebendo um modelo de educação para superação do ser

humano unilateral, pensando em uma formação integral, a qual, conforme Marx e Engels (2016), defenda a possibilidade de superação da divisão do trabalho e união do trabalho manual e intelectual por meio da vivência social efetiva e pelo trabalho produtivo.

A proposta de um currículo integral tem, em sua essência, a necessidade de superar a escola convencional distinguindo a formação humana dos processos de produção da vida, delimitadores da realidade social. A formação integral é um pressuposto com orientações pautadas no trabalho como constituidor da formação humana, como elemento indissociável da mediação do fazer-se humano com a natureza e com as relações sociais (SOUZA e ANTONIO, 2017).

Outros autores também tratam sobre currículo integrado e suas perspectivas que devem ser consideradas para ampliar a visão e reiterar a relevância desse modelo educacional. Santomé (1998) discorre a respeito da integração na ótica da globalização mundial e, a partir disso, aponta a integração dos campos do conhecimento na organização curricular, para fins de uma formação mais crítica e reflexiva. No entendimento do autor, o positivismo inserido no campo educacional de forma cultural é responsável por instigar a fragmentação das disciplinas. Porquanto o enfoque, nesse modelo educacional, é mecanicista, tendo por objetivo solucionar problemas, por meio de diversos caminhos e com altos níveis de precisão, porém de forma fragmentada, o que implica na falta de relevância do resultado quando se olha o todo. A ideia de currículo integrado, na concepção de Santomé (1998), perpassa pela interdisciplinaridade entendida como “fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e as questões que preocupam em cada sociedade” (SANTOMÉ, 1998, p. 65). Além disso, ele aborda a importância da inserção de núcleos temáticos no currículo escolar, como: “o ambiente, a energia, o racismo, os conflitos linguísticos, os direitos humanos, a alimentação, o desenvolvimento da população”, permitindo a “visão internacionalista do mundo integrado como sistemas interdependentes” (SANTOMÉ, 1998, p. 90). Por conseguinte, constata-se que, a conceituação de currículo integrado, para o autor, objetiva uma concepção do conhecimento globalizado, perpassado pela interdisciplinaridade como possibilidade de superação da fragmentação curricular.

A integração curricular na perspectiva de Lopes (2008) “situa-se genericamente nas mudanças dos processos de trabalho e de organização do conhecimento no mundo globalizado” (LOPES, 2008, p. 20). Para a autora, a importância do currículo integrado reside na urgência de uma preparação dos estudantes ao trabalho, em virtude das mudanças no processo de produção pós-fordismo, articulando uma formação integrada entre a educação básica e a profissional com base na formação para o trabalho no sentido ontológico.

Corroboram com esse pensamento Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), ao constatarem a imprescindibilidade do currículo integrado na compreensão da formação politécnica, buscando um rompimento com a dicotomia entre educação básica e técnica resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade (RAMOS, CIAVATTA e FRIGOTTO, 2005, p. 35). Esses autores ressaltam a relevância de uma preparação profissional, no âmbito do ensino médio com a finalidade de possibilitar a sobrevivência aos filhos dos trabalhadores a partir de sua profissionalização ainda jovem, contudo defendem uma formação integrada para possibilitar a eles a sua emancipação.

Diante do exposto, o currículo integrado se apresenta com o principal objetivo de reduzir a ideia de educação profissional voltada à “preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2012, p. 85). A autora ainda completa dizendo 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 leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que neste sentido, suponha compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Em vista disso, partindo da premissa de uma organização curricular em uma perspectiva da formação integrada, na qual a escola e o trabalho sejam compreendidos como lugares de memória e identidade (CIAVATTA, 2012), vislumbra-se uma vertente na educação que supere a lógica do mercado: homogeneizar os sujeitos e hegemonizar os conhecimentos.

Fundamentalmente, a base da proposta de um currículo integrado pretende a articulação entre formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo. Essa premissa é o eixo epistemológico e ético-político da organização curricular e o sentido atribuído à integração “expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo” (RAMOS, 2010, p. 67).

O processo formativo, sob a égide do princípio do trabalho, em seu sentido ontológico, desenvolve o entendimento da historicidade dos conhecimentos científicos e tecnológicos, com o intuito do desenvolvimento das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos e a transformação das condições naturais da vida (RAMOS, 2010), portanto exterioriza o potencial dos seres humanos de produzir conhecimentos e tomar decisões quanto aos seus destinos. Sendo assim, o trabalho é princípio educativo porquanto insere requisitos ao processo educativo com

o intuito de proporcionar ação direta dos sujeitos na produção da vida. Nessa lógica, entende-se trabalho como o modo pelo qual o ser humano produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros seres humanos, produzindo conhecimentos (RAMOS, 2009). A compreensão dessa concepção de trabalho instiga a compreensão ampla da história da humanidade, das suas lutas e de suas conquistas mediadas pelo conhecimento humano.

Em contrapartida, há o entendimento de trabalho, atrelado às atividades econômicas, histórica e hegemonicamente construído no sistema capitalista pela compra e venda da força de trabalho com o fim de assegurar a subsistência material. Nesse entendimento, o trabalho assalariado traz fundamentos e orienta finalidades da formação na medida em que expressa as exigências específicas para o processo educativo, determinado por uma visão utilitarista, reducionista. Essa visão estrutura as práticas de profissionalização e de formação profissional como preparação para o exercício do trabalho. No entanto, conquanto também organize a base unitária do currículo, fundamenta-se e justifica-se a formação específica para o exercício de profissões, entendidas como uma forma contratual e socialmente reconhecida. Como razão da formação específica, o trabalho aqui, se configura também como um contexto de formação. (RAMOS, 2010)

Ademais, Ramos, Ciavatta e Frigotto (2005) ressaltam o trabalho como princípio educativo tendo o objetivo de uma formação humana e integral, rescindindo com trabalhos pedagógico conservadores os quais fragmentam os conhecimentos, separam a teoria da prática e aprofundam a dualidade estrutural na escola. Assim, “o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer” (MEC, 2007, p. 40).

Associada ao conceito de trabalho está a ciência que exprime conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (RAMOS, 2010).

Logo, aponta-se que a ciência se faz a partir de métodos, conceitos e conhecimentos desenvolvidos ao longo da história e transmitido para diversas gerações. A eles cabe, tanto aprendizados quanto questionamentos e superações, gerando um movimento constante de construção de novos conhecimentos. Portanto, em relação à formação profissional, na perspectiva da ciência, Ramos (2009) aponta a mesma como um meio pelo qual “o conhecimento científico adquire para o trabalhador o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos” (s. p.).



Por fim, a cultura como premissa da construção do processo formativo por meio do currículo integrado, deve ser entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Essa é a perspectiva de cultura, fundamentada na associação entre formação geral e formação específica, de tal modo que os sujeitos individuais e coletivos concebam o real e o representem, nele se reconheçam e se situem. Portanto, a cultura é, tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade, identificando-se com a própria práxis social: o indivíduo é, ao mesmo tempo, uma pessoa única, voltada para sua autoafirmação e para a objetivação de suas forças subjetivas e é um ser social, já que sua individualidade é constituída socialmente, fundada em valores e experiências coletivas (RAMOS, 2009).

O currículo integrado, em sua essência, carrega as premissas: trabalho, ciência e cultura. No entanto, o percurso para abarcá-las em um processo formativo é marcado por conflitos, já que todo currículo é, em si, um campo de disputa de poder. Conforme já elucidado, o currículo foi influenciado pelo racionalismo positivista empirista e pelos princípios fordista e taylorista de produção. O fundamento da maior parte das organizações curriculares escolares, construído historicamente, é multidisciplinar obedecendo, assim, uma lógica de fragmentação do saber. A compreensão dos fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando aprendizagem ativa e a construção de novos conhecimentos, exige que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas. No entanto, a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica pairam sobre as práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para vestibular. Ambas são práticas operacionais, mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2012).

Para Ramos (2012) em uma perspectiva dialética, a integração de conhecimentos se faz com o objetivo de reconstruir totalidades pela relação entre as partes. “Como o currículo não pode compreender o real em sua totalidade, adicionar os conceitos que expressam as múltiplas relações que o definem implica definir disciplinas, conteúdos, problemas e projetos que organizam o currículo escolar” (p. 121). Para alcançar essa perspectiva dialética, construindo um currículo integrado tendo o trabalho como princípio educativo, a ciência e a cultura como premissas, Ramos (2012) propõe quatro movimentos:

- 1) Problematizar fenômenos - Fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-lo em múltiplas perspectivas dos pontos tecnológicas, econômica, histórica, ambiental, social, cultural; 2) Explicitar teorias e conceitos fundamentais Para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas



em que foram problematizadas e localizados nos respectivos Campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais, identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de Campos distintos do saber (interdisciplinaridade); 3) Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; 4) A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações. (RAMOS, 2012, p. 123-124).

A partir desses movimentos, conclui-se que, todo movimento para culminar em currículo integrado pressupõe a integração entre os conhecimentos da formação geral - propedêutica - e específica - profissional. Ao integrar esses conhecimentos, aborda-se um conceito específico, não de forma técnica e instrumental, mas objetivando sua compreensão como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Isso posto, pode-se dizer que, em um currículo integrado não existem conhecimentos somente gerais, já que visa à finalidade da produção, também, não apenas específicos, posto que todos os conceitos devem ser formulados e compreendidos articuladamente com as ciências e as linguagens (RAMOS, 2012).

Aprofundando-se no quesito da articulação dos conhecimentos, recorre-se ao método histórico-dialético, o qual define o entendimento da realidade e da ciência em sua historicidade. Desse modo, aponta-se o processo educativo fundamentado nesse método, pois o trabalho pedagógico compreendido como histórico objetiva compreender o contexto da produção de um conhecimento, ou seja, o entendimento de um conceito elaborado reside na apreensão dos conhecimentos prévios que o fundamentaram. O trabalho pedagógico é, também, entendido como dialético, já que estudar um processo de trabalho envolve mais que o entendimento de suas estruturas e procedimentos, englobando os conceitos e as relações que o permeiam.

O currículo integrado estrutura o conhecimento e elabora os meios de ensino-aprendizagem, garantido que os conteúdos sejam apropriados a partir de uma totalidade concreta, resgatando as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos de maneira que o tema a ser conhecido apresente-se, paulatinamente, em suas especificidades próprias (GADOTTI, 1995). Para isso, entende-se aqui, a interdisciplinaridade como metodologia, na qual a totalidade é reconstituída pela relação existente entre os conhecimentos gerados por diversos recortes da realidade. A pretensão é viabilizar a “compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano”. (RAMOS, 2009, s. p.)

A perspectiva de formação humana e integral está, dessa forma, expressa, pois para além dos estudantes dominarem os saberes laborais, eles devem desenvolver uma leitura de mundo

a qual os permita discriminar a forma de organização da sua profissão, compreender seus direitos e deveres e de como desenvolver o protagonismo e autoria nas relações de trabalho.

Conclui-se, portanto, apontando a relevância da integração na formação dos estudantes sendo que, somente a partir dela se dá a compreensão do processo produtivo na sua totalidade, consentindo diversas conexões e diálogos com todas as áreas do conhecimento. Assim, todos os envolvidos no processo educativo integrado atuam na sua constituição, compreendendo, além de todos os conceitos específicos e gerais pertinentes a qualquer formação, a totalidade concreta da realidade, a qual envolve a divisão política, as relações sociais neoliberais e a hegemonia do capital especulativo. Afinal, conhecer os processos de exploração e precarização do trabalho, proporcionam o movimento de superação e engajamento para mudanças sociais. Ramos (2005) corrobora a esse respeito orientando os aspectos básicos do currículo integrado que se pauta pela preparação do estudante e sua necessidade de compreensão da totalidade do real, ou seja, do conhecimento dos processos produtivos da sociedade capitalista, analisando-a sobre os diversos ângulos e não somente sob o aspecto laboral – mercado de emprego, mas na perspectiva ampliada do mundo do trabalho que envolvem as relações trabalhistas, econômicas e sociais.

Por fim, a defesa de uma escola unitária - educação e trabalho - é defendida, também por autores precursores da categoria trabalho [Gramsci (2001), Pistrak (2011) e Marx (2016)], e tem por objetivo acabar com a fragmentação entre o trabalho manual e intelectual, além de superar a sociedade capitalista por meio de sua transformação a qual só pode ocorrer tendo a participação dos sujeitos nos processos sociais de mudanças individuais e coletivas. Não é possível desconsiderar a emancipação social como um processo educativo e, como tal, os alunos formados, dentro da lógica de um currículo integrado, são preparados a partir da práxis política-educativa, isso é, uma práxis contra a alienação do trabalho, enfrentando as contradições postas por esse trabalho, objetivando sua superação.

### **2.3 Arte e Música na Perspectiva da Politécnica**

Na perspectiva de uma educação integrada, politécnica e omnilateral, a música, como componente curricular obrigatório da disciplina de arte, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases, ao lado das demais especificidades da arte, tem essencial papel na construção de uma educação profissional transformadora. Visto que, segundo Costa (2017), a música é uma modalidade de arte a qual é feita pelo sujeito e para o sujeito. Por esse ponto, pode-se entender a sua função na sociedade. Assim, “ao analisar a música como manifestação artística, entende-

se seu envolvimento com as contradições da sociedade e com a possibilidade emancipatória” (COSTA, 2017, p.14). Portanto, a música é um poderoso instrumento nos processos educativos no que se refere a se alcançar a autonomia dos sujeitos por meio de uma educação transformadora. Desse modo, este tópico pretende levantar discussões pertinentes à importância da música na construção de uma EPT transformadora. Para tanto, as questões tratadas aqui são: os fundamentos políticos pedagógicos dos Institutos Federais e como a arte e a música corroboram para uma educação profissional e tecnológica transformadora, traçando um paralelo entre os conceitos e concepções dela.

Pontua-se, destarte, que a música pode corroborar para uma educação profissional e tecnológica transformadora, visto que “desenvolve a consciência crítica a respeito de coisas que anteriormente não faziam parte do universo daquele indivíduo” (COSTA, 2010, p. 15), permitindo, assim, ao sujeito uma apropriação da consciência crítica e, por conseguinte, a percepção do mundo e de si mesmo são fundamentais ao alcance das concepções apontadas por Pacheco (2015) pois, de acordo com suas palavras: “O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível” (PACHECO, 2015, p. 25).

### 2.3.1 A Arte e o Trabalho: uma premissa transformadora

Conforme já elucidado, as relações entre trabalho se dão em seus processos históricos e devem ser visualizadas como produtos da práxis, “na medida em que o ser humano individual se relaciona com o grupo dialeticamente e a generidade humana se estabelece”. (ROGGENKAMP, 2016, p.10). Sendo assim, é a partir do trabalho que os sentidos, tão necessários à arte, foram se humanizando. Ou seja, o ser humano é capaz de tirar da natureza o que precisa para se manter vivo e se reproduzir, transformando-se à medida em que transforma o mundo numa relação dialética e consciente, fruto de suas ações objetivas e subjetivas. Isso acontece não somente para satisfazer suas necessidades individuais, mas também, as suas necessidades sociais tornando, desse modo, os sujeitos em seres sociais e autores de sua própria história e cultura.

Pode-se então dizer: “o trabalho é, histórica e socialmente, a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem [sic] com seus produtos (...) sendo a criação artística e, em geral, a relação estética com as coisas, fruto de toda a história da humanidade e, por sua vez, é uma das formas mais elevadas de afirmação do homem [sic] no

mundo objetivo”. (VÁZQUEZ 2011, p. 74) Segundo Costa (2018), a compreensão que se busca alcançar é a de que o trabalho é fundamental na compreensão do processo histórico de produção científica e cultural de transformação humana em sua capacidade criadora e, também, das contradições existentes na constituição da sociedade ligada diretamente ao campo das artes.

Assim sendo, pode-se afirmar que a arte tem uma utilidade universal humana, da mesma forma que o trabalho. Logo, quando o ser humano já havia superado todas as funções práticas e utilitárias dos objetos, criou a necessidade de transcender para necessidades de ordem concreto-sensíveis, em relação à objetivação, a fim de expressar suas ideias e sentimentos humanos. (DEBIAZI e CONCEIÇÃO, 2013). Em suma, “a arte é uma criação humana que traz a capacidade de expressão e de objetivação das subjetivações humanas [...] permitindo que ser humano mostre [...] sua essência sem as limitações de utilidade materiais” (DEBIAZI e CONCEIÇÃO, 2013, p. 8). Em que pesem as mesmas finalidades de atender suas necessidades humanas, trabalho e arte são vitais e conscientes ao ser humano, sendo o trabalho com predomínio de uma carência prático material e a arte com predomínio de uma atividade cognitiva (DEBIAZI e CONCEIÇÃO, 2013).

Sendo a arte produto de uma objetivação consciente e vital, da mesma forma pode-se pensar sobre o conhecimento que, segundo Pacheco (2015) é, também, produzido socialmente pela apreensão e compreensão das relações que constituem e estruturam a realidade concreta. O conhecimento produzido é a síntese que representa o concreto, produzida coletivamente pela intervenção dos seres humanos por meio do trabalho das mais diferentes naturezas. (PACHECO, 2015). Para tanto, há que pensar em arte como trabalho e como conhecimento e, portanto, deve estar presente na educação escolar dos sujeitos a fim de que os mesmos galguem o direito de uma formação na perspectiva da integração dos conhecimentos, tendo por base a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, isto é:

o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. 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. (BRASIL, 2010, p. 42).

É possível afirmar, nessa perspectiva, que formação específica, formação geral e arte são pontos indissociáveis de uma formação integral, possibilitando aos educandos se tornarem capacitados a produzirem conhecimento. Pensando nessa formação integral, e arte como parte

inerente à essa formação, aponta-se as muitas problemáticas e enfrentamentos dessa área, encontrados no cotidiano escolar.

A ideia utilitarista de um ensino de arte com objetivo superficial de desenvolver a criatividade e a coordenação motora ou, ainda, como caminho alternativo aos processos de alfabetização, ainda é muito frequente nos discursos e nas ações educativas da comunidade escolar. Carla Roggenkamp (2016) situa a arte na escola “como uma ferramenta para solucionar questões outras, que não as estéticas, como, por exemplo, o uso recorrente da música para disciplinar, entreter, motivar, acalmar, reforçar conteúdo das ciências em geral” (p.2). Em síntese:

Essa visão evidencia a forte presença de teorias e práticas hegemônicas, que, ora veem na arte uma mera atividade, um simples meio para alcançar fins outros, ora reforçam uma concepção de que a arte é criação de poucos (talento inato) destinada a poucos escolhidos (que cultivam uma atitude de acolhimento e contemplação); ambos dividem entre si a produção artística e cultural laboriosamente produzida por todos. (PORCHER, 1982, p. 14; CANCLINI, 1984, p. 8)

No entanto, Consuelo Schlichta (2011) aponta a educação artística ou, a educação estética, como fundamental, sobretudo na superação da satisfação limitada e unilateral e na realização do ser humano na imensa variedade e riqueza de seus sentidos. A educação artística, nessa visão, filia-se ao projeto histórico e social, socialista de humanização, e refinamento dos sentidos, pois conforme destaca Mészáros (2006), a emancipação dos sentidos humanos é a *raison d'être do socialismo* (2006, p.185). A superação de uma sociedade e, conseqüentemente, de uma educação unilateral se dá por uma formação humana omnilateral com intuito de formar o educando para a cidadania<sup>15</sup>, ou seja, a educação como instrumento de libertação individual e coletiva da qual a arte não pode ser apartada.

---

<sup>15</sup> Cidadania O conceito de cidadania surge no contexto das revoluções burguesas na Europa, especialmente, a Revolução Francesa de 1789. A burguesia, responsável pelo desenvolvimento das forças produtivas, enriquecida mas excluída de direitos sociais e políticos pela aristocracia decadente, assume a vanguarda da luta pela igualdade de direitos. Essa luta pela cidadania plena resumia-se, basicamente, em liberdade (direitos políticos), igualdade (direitos sociais) e propriedade (direitos econômicos). Somente a concretização dessas três dimensões caracteriza a cidadania plena. No momento histórico da elaboração deste conceito a burguesia representava o segmento mais avançado da sociedade encarnando, desta forma, os anseios de transformação de todas as classes dominadas. Com a transformação da burguesia em classe dominante e conservadora, a direção da luta pela transformação social passa para as mãos do proletariado clássico, cuja luta pela cidadania se traduzia em igualdade e justiça. O desafio histórico dos trabalhadores é o fato de que eles só podem se emancipar emancipando a todas as classes sociais. Com a consolidação do capitalismo moderno, o conceito de cidadania adquire um novo e radical significado calcado na igualdade, pois o capitalismo, apesar de sua origem progressista, passa a ser negador da cidadania plena. (PACHECO, 2015, p. 31)

Nesse sentido, partindo do entendimento que arte e trabalho são compreendidos como objetivações de subjetivações, no intuito de responder às necessidades humanas, também, que a subjetividade dos indivíduos é responsável pela objetivação construída, especificamente a arte é uma forma desenvolvida pelos seres humanos com propósito de expressar e materializar o mundo subjetivo. Dessa forma, se por um lado a arte, assim como o trabalho, é a materialização de nossas necessidades, por outro, ela é formadora de nossa subjetividade, no sentido de que é formada na relação com a cultura existente e produzida historicamente. Assim, pode-se formar uma subjetividade mais complexa, a partir da produção existente objetivamente a qual possibilitará a produção de novas necessidades que se transformarão em objetivações e farão parte de uma cultura, historicamente produzida, incitando novas subjetivações e, conseqüentemente, gerando um ciclo que nunca se fecha. (DUARTE, 2015)

Portanto, a arte na escola é imprescindível na construção de uma formação humana integral, porquanto, na medida em que se coloque o indivíduo em situações de apropriação de formas artísticas, ampliando sua capacidade à subjetividade. E isso não acontecerá somente no âmbito artístico, mas no todo, porque partindo-se do entendimento da omnilateralidade, o ser humano não é um ser fragmentado, ele é um conjunto de sua história e sociedade, onde a arte está intrinsecamente arraigada. (DUARTE, 2015)

Além disso, a fim de entender melhor o processo de formação humana, pode-se recorrer à teoria crítica frankfurtiana quando afirma a formação humana com objetivo de um sujeito emancipado capaz de se desenvolver crítica e reflexivamente. Isso significa considerar a “consciência da relação entre sujeito e objeto, teoria e prática e, universal e particular diante das contradições que se estabelecem em âmbito social” (COSTA, 2018, p. 81). Em suma, a reflexão sobre a concepção de trabalho, arte e cultura corrobora para a formação humana de modo que

entender aspectos sociais e históricos nos quais a arte se insere é importante devido a sua condição emancipatória, pois conduz a uma visão de estética que possibilita a relação entre o homem [sic], a natureza e a sociedade. A compreensão do conceito de trabalho em todas essas relações é a base para entender o próprio conceito de arte. Assim, compreender a cultura é essencial para se chegar às tramas das contradições da (de) formação humana que leva à alienação”. (COSTA, 2018, p. 82).

Para tanto, conforme Costa (2018), a arte inerente ao currículo é imprescindível pois, ao discutí-la como manifestação humana condicionada à superação de imposições ideológicas, entende-se que a “consciência do que seja o trabalho (arte), das suas contradições e possibilidades criativas é essencial para a constituição do homem [sic] e da cultura” (COSTA,

2018, p. 82). À vista disso, destaca-se a importância do sujeito se reconhecer a partir do que produz universalmente, estando, assim, capacitado para relacionar as partes e o todo, no que se refere à apreensão da realidade. Isso significa dizer que, a educação em arte deve possibilitar ao sujeito entender as relações comerciais e mercantilistas, inserida e subordinada ao sistema capitalista. Também deve esclarecer as relações de poder dentro de uma distinção de classe, além de perceber a apropriação cultural permitida dentro de um sistema educacional excludente. É notável a exposição das diferentes classes à diferentes fruições estéticas. Isso acontece pela possibilidade de a elite buscar formações artísticas em instituições que não a escola. Dessa forma, essa população tem maior acesso de às obras, tanto em quantidade quanto em qualidade, enquanto às classes trabalhadoras é reservado um consumo massificado e passivo, baseado, muitas vezes, em meras reproduções com fins em lazer e consumo. (PEIXOTO e SCHLICHTA, 2013). Schlichta (2011) argumenta: em uma sociedade organizada, sob o princípio do intercâmbio dos produtos do trabalho humano, todos os bens apresentam-se como mercadorias. Por esse motivo,

não há dúvida, o argumento de que os significados da arte são revelados, que a produção artística é resultado de inspiração divina, da existência do dom, na verdade, é uma tentativa de justificar a posição historicamente inferior da arte na hierarquia das disciplinas escolares, no entanto, apenas mascara outra desigualdade social: o conhecimento e a produção artística não se distribuem por igual. (SCHLICHTA, 2011, p. 7).

Por isso, uma educação integral, na qual a arte seja tratada de forma equânime junto às demais áreas do conhecimento, pode superar a sua lógica utilitarista e comercial no sentido de oferecer uma apropriação, ou fruição, das obras responsáveis, por promover consciência e permitir o desenvolvimento da autoconsciência, criar necessidades e prazeres especificamente humanos, tais como: acuidade perceptiva e de sensibilidade, o exercício da capacidade de reflexão, de interpretação e de crítica. Além disso, possibilita uma nova consciência e uma apropriação da autoconsciência as quais estão dialeticamente conectadas, e dizem respeito, numa dada sociedade, à superação do senso comum (PEIXOTO e SCHLICHTA, 2013).



### 2.3.2 A Música e a Educação: uma premissa da formação humana integral

A música está presente, ou deveria estar, na educação básica, como uma das dimensões do ensino de arte, prevista pela LDB, sendo componente curricular obrigatório juntamente com a dança, teatro e artes visuais. Sendo essa uma das dimensões artísticas, também deve ser entendida na relação ontológica do trabalho, assim como a cultura, onde se encontra inserida. Por ter sido desenvolvida social e historicamente a partir das necessidades humanas, consolidando a existência de um mundo efetivamente humano, a música configura “uma das mais ricas e significativas expressões do homem [sic], sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam sua vida” (QUEIROZ, 2005, p. 52). Dessa forma, inserida no contexto da educação, assim como já explanado a respeito da arte, de um modo geral, a música é formativa e tem caráter emancipatório. Costa (2018) aponta:

Por esse princípio, a mediação da música no processo formativo pode se dar quando houver o interesse de que o aluno se envolva em seu caráter imanente. Se apropriando assim, desde questões técnicas musicais até a conscientização do modo que foi idealizada e concretizada, historicamente, seu aspecto formal e criador. É importante destacar que a formação por meio da música passa pelo processo de criação, interpretação e apreciação, em que devem ficar evidentes as imposições ideológicas, pois a arte não deve ser isenta dessa contradição. Assim, o importante em um processo de emancipação por meio da música é como está disposto o material musical em relação ao conteúdo social para que o mesmo não sirva como instrumento de imposição ideológica. (COSTA, 2018, p. 83).

Ou seja, para haver a formação humana integral do sujeito, partindo do trabalho como princípio educativo, a indissociabilidade do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, do sujeito consciente da cidadania e produtor de conhecimentos, há necessidade da música ser entendida e engajada em um processo político pedagógico, entendendo que ela “transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa” (QUEIROZ, 2005, p. 49). Corroborando a esse pensamento, Saviani (2011) aponta que a música deve provocar em cada sujeito individualmente, a humanidade produzida histórica e coletivamente, apropriando-o das sínteses e construções históricas relativas às práticas culturais ligadas às 'culturas musicais' que adquiriram relevância em caráter global e/ou local.

Carvalho e Carvalho (2016), após análise de artigos científicos sobre educação musical, afirmam que a grande parte das publicações está centralizada na pedagogia das competências, de lemas como o aprender a aprender, de teses acerca da formação do professor



informada pela ótica do professor reflexivo e do enaltecimento do cotidiano e da prática do aluno como os elementos centrais a orientarem os processos de aprendizagem. Essas concepções são identificadas como teorias pós-críticas do currículo e divergem da concepção da formação humana integral a qual objetiva a emancipação dos sujeitos para superação da lógica do capital. Isso não acontece quando há fragmentação do saber, resumido ao praticismo imediatista, subjetivista, não-crítico e muitas vezes não-sistematizado.

Costa e Gomes (2011), no entendimento de uma educação musical emancipadora, discorrem que ela não pode focalizar unilateralmente apenas o aluno e sua cultura cotidiana - geralmente ligada à música popular - e nem o professor e seu repertório - geralmente ligado à música erudita - porque, a primeira auxilia na conservação acrítica - muitas vezes camuflada pela ideia de 'respeito ao repertório dos estudantes' - de uma cultura que geralmente obedece a um modelo de produção industrial - a indústria fonográfica e a mídia de massa - e a segunda conserva culturas cristalizadas na produção da música erudita europeia de um tempo histórico anterior ao século XX, marcadamente tonal. E, dessa forma, não garante ao estudante uma formação, permitindo a ele entender seu lugar na sociedade, tampouco garante acesso integral aos conhecimentos de forma a poder transformar a sua própria realidade e a realidade da sociedade da qual faz parte.

No entanto, entende-se que o papel último da educação musical não é formar os indivíduos para modificarem a natureza imediatamente, mas dotá-lo de consciência e liberdade com propósito de criar necessidades de ordem subjetiva e, a partir disso, obter condições para produzir suas objetividades, superando, assim, uma concepção de educação musical idealista, para e pela música, mas para e pelo ser humano. Isso, no sentido de promover o acesso aos conhecimentos que se mostraram histórica e socialmente significativos, frutos de um efetivo engajamento humano e desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo singular.

Desenvolver a individualidade em nada tem a ver com as formas individualistas de educação, frequentemente presentes nas pedagogias pós-modernas que, ao focarem no sucesso e adaptação do sujeito à pós-modernidade, fomentam a competição e disputa pautada numa ideologia burguesa individualizante na qual o sucesso de um depende do insucesso do outro. O desenvolvimento da individualidade, numa perspectiva integral ou emancipadora e o crescimento individual, segundo Duarte (2015), ocorre porque o crescimento do outro está ocorrendo coletivamente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento individual não se opõe ao coletivo, mas ambos fazem parte de um mesmo processo de crescimento do humano. Essa síntese entre o individual e coletivo pode ser acessada pela música. A prática musical, desse modo, se faz mais expressiva e perceptível dentro dessa dialética, pois a expressão do indivíduo,

no seu instrumento ou na sua voz, colabora para o trabalho coletivo, de forma que o mesmo não poderia chegar a um resultado de excelência, não fosse a individualidade trabalhando para a coletividade. Isso é uma importante contribuição para a formação humana e para o desenvolvimento ético e cognitivo.

É importante ressaltar que, o processo de formação musical não pode ser confundido com a mera aquisição dos conteúdos e habilidades técnicas, mas que, por meio deles, deve contribuir para o processo de formação ampliando e aprofundando a percepção e entendimento dos alunos quanto às questões integradas em suas vidas, sejam elas estéticas, éticas, científicas, etc. Pois, “ao negar o ato de ensinar conhecimentos social e historicamente produzidos pela humanidade, nega-se também “a própria essência do trabalho educativo” (DUARTE 2008, p. 207). Assim, entende-se como primordiais, “a sujeição dos conteúdos específicos da música aos compromissos humanos, éticos, sociais e políticos, definidos a partir de um horizonte que vislumbra o real e efetivo desenvolvimento do ser humano” (CARNEIRO, 2018, p.6).

Esses conhecimentos específicos devem transcender os conhecimentos da cotidianidade, pois a escola, além de considerar a experiência de vida e universo cultural dos alunos, deve produzir nos indivíduos novas necessidades e essas necessidades não surgem espontaneamente. Superar o imediatismo é indispensável à educação, com o propósito de que os sujeitos não somente sejam ensinados a se adaptarem às demandas produzidas pelo capital. Para tanto, é necessário fornecer ao aluno todo tipo de conhecimento musical, permitindo a ele decodificar músicas de gêneros diversos, entendendo-a como produto humano social e historicamente construído. Esses conhecimentos podem ser de ordem teórica e prática, necessários para a criação, execução e apreciação da música com fins em uma educação transformadora pois, “os homens [sic] são produto das circunstâncias e da educação e (...), portanto, homens [sic] modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada” (MARX *apud* PEIXOTO e SCHLICHTA, 2013). Esses conhecimentos, não são acessíveis a todos, assim a arte permanece privilégio de poucos, e culmina em exclusão cultural das classes trabalhadoras. É preciso, então contrapor a arte pela arte a fim de defendê-la “como trabalho humano de criação livre realizado pelo homem [sic], para o homem [sic], logo, vinculado à vida, e, por esse motivo, fonte de humanização; como tal, não pode estar submetido aos ditames das forças econômicas”. (PEIXOTO; SCHLICHTA, 2013, p. 25949). Logo, os elementos musicais, as notas, as escalas, os princípios da harmonia e do ritmo, os diferentes timbres e texturas etc., nada mais são que a expressão artística do desenvolvimento da vida interior humana.

Apropriar-se deste conhecimento vai muito além de adquirir a capacidade de executar uma partitura. Significa acessar as problemáticas subjetivas mais profundas do indivíduo, sentir como algo seu, toda vivacidade contraditória da condição humana (CARNEIRO, 2018) e, a partir dessa subjetividade, ter condições de criar novas necessidades estéticas, transformar sua realidade, bem como a realidade social, a partir das objetivações, seja na reprodução ou na criação de algo novo. A reprodução é um processo dialético no qual se dá a conservação do que existe e a produção do novo, sendo a música um campo amplo dessa dialética, importante para a formação humana e a emancipação dos indivíduos.

Além disso, o acesso aos conhecimentos científicos não pode ser entendido como apenas um cientificismo racional, pois na produção de conhecimentos científicos relevantes, o sentimento participa de maneira decisiva. Isso acontece porque o envolvimento do ser humano, na busca de conhecer objetivamente o mundo, é um envolvimento apaixonado. Não há nenhuma crítica à objetividade do conhecimento científico, mas isso não significa defender sua neutralidade, nem defender que a razão esteja dissociada da paixão pela busca da verdade. A arte, a ciência e a filosofia são formas da consciência e da subjetividade humana se apropriarem da realidade, são formas de se construir produções que auxiliem na busca histórica humana de uma vida cada vez mais universal e livre a fim de superar a sociedade dividida em classes.

Dessa forma, descartando a oposição entre a esfera da razão e emoção e trabalhando na perspectiva histórico-dialética, a educação musical se apresenta como uma unidade entre intelecto e sentimento - razão e emoção -, ou seja, a música envolve um processo intelectual - produção, execução, recepção da música -, mas ela também elabora os sentimentos elevando-os para níveis mais complexos daqueles que vivenciamos na nossa cotidianidade. A música traz aos homens uma experiência emocional elaborada, historicamente, pelo gênero humano, a qual se incorpora à vida das pessoas com uma profundidade e intensidade iguais ou maiores do que a pessoa viveu em sua experiência individual. A música é uma produção cultural humana, síntese da experiência social e humana por meio da objetivação, sendo assim, ela educa e desenvolve a nossa subjetividade afetiva. Ela é uma unidade de razão e emoção primordial na construção de uma educação integral e emancipadora (DUARTE, 2015).

Ainda, por meio da música e dos conhecimentos específicos inerentes a ela - teoria, linguagem, domínio dos instrumentos - é possível alcançar uma espontaneidade de segunda ordem, sendo resultado de um processo intencional de formação, educação, aquisição, experiências e habilidades. Contraditoriamente, essa espontaneidade não surge espontaneamente, mas é adquirida depois de muito treino e aprendizagem, feitos com disciplina e, na medida em que são superados, o ser humano se torna capaz de realizar algo de improviso,

ao ponto de parecer que nunca ‘se aprendeu’. A espontaneidade de segunda ordem, segundo Duarte (2015) é uma expressão da aprendizagem do ser humano. Na natureza existe espontaneidade, mas não é produzida, pois decorre dos processos evolutivos das reações espontâneas. Os seres humanos, por meio da educação, têm a capacidade de produzir reações espontâneas não surgidas espontaneamente. Dialeticamente, disciplina e espontaneidade podem ser alcançadas pela educação musical de maneira intensa e formativa.

A educação musical escolar, então, é parte fundamental na formação omnilateral dos estudantes, porque ela trabalha em unidades dialéticas<sup>16</sup> fundamentais em um sistema educacional histórico, crítico e universalizado que objetiva a superação das formas de alienação produzidas pelo capitalismo. Por isso, entender a educação e a política como práticas sociais é de suma importância, pois quanto mais a educação se efetivar como prática especificamente pedagógica, mais ela se potencializa como uma prática política. Isso porque a dimensão política da prática educativa envolve a apropriação dos instrumentos culturais pelos alunos (SAVIANI, 2011). Nesse sentido, a aprendizagem dos conteúdos musicais se configura como dimensão política, na medida em que é exclusivamente a partir deles, a apropriação das subjetividades diversas e complexas acumuladas e desenvolvidas, historicamente, na sociedade pelos sujeitos.

Resumindo:

a questão em tela é a da dialética entre a música, como conteúdo escolar, e sua influência na prática política como uma relação indireta, altamente mediada, em parte pela própria natureza da música, em parte pela não imediatividade entre um conteúdo escolar e a transformação da prática social e, em parte, pelas próprias circunstâncias sociais contemporâneas. (ABREU, 2019, p. 33).

Assim, a partir da compreensão desses processos, chega-se ao entendimento do sentido político do ensino de música na educação escolar. Dessa forma, tendo como foco uma visão transformadora da EPT, não se pode reduzi-la a apenas preparação técnica ou treinamento para o desempenho de determinada atividade produtiva, mas formar o trabalhador para compreender a dinâmica econômica e social na qual está inserido e com condições de interferir na lógica do capital, bem como, por meio da luta de classe superar o papel que, por esse sistema lhe é atribuído, do ser que trabalha para o ser que pensa.

Em vista disso, a escola e a educação musical, como parte inerente do processo pedagógico, tem o papel de conscientizar os sujeitos do seu lugar dentro da sociedade capitalista

---

<sup>16</sup> Essas unidades dialéticas foram desenvolvidas ao longo do texto e sua autoria é de Newton Duarte ao falar sobre educação musical e a pedagogia histórico-crítica no Congresso Nacional da ABEM (2015). São elas: razão e emoção; Quantidade e qualidade; Objetividade e subjetividade; individual e coletivo; preservação do existente e a criação do novo; disciplina e espontaneidade.

e, desse modo, e somente a partir disso, possam enxergar-se como trabalhadores, reféns da classe dominante, detentora do capital. Assim, a partir dessa consciência, a classe trabalhadora pode se emancipar, no sentido de organizações coletivas para contradizer o modo de produção capitalista. No caso específico da educação musical, partindo da premissa da música enquanto trabalho ontológico, contribui, além dos conteúdos específicos e necessários para uma consciência anticapitalista a partir de inúmeros determinantes: históricos, sociais e econômicos. Por exemplo, no entendimento da estrutura precária da música na educação básica, do acesso à uma educação de qualidade apenas para as elites - em escolas de música privadas -, do capital cultural adquirido pela elite, diferentemente dos trabalhadores que, muitas vezes, estão à mercê da indústria cultural e da mídia e do controle que as instituições exercem sobre o gosto musical da população.

No capitalismo contemporâneo, tem mais poder e se efetiva como classe dominante quem tem mais acesso econômico, cultural e simbólico, trazendo elementos da teoria crítica que dialogam com o contexto atual de configuração do sistema de classes sociais. Bourdieu (2018) ajuda, desse modo, a entender o poder simbólico na sociedade atual e chama o acesso cultural de capital cultural. Assim, o acesso à música pode ser considerado um capital cultural que expressa, em si, novos determinantes na disputa de classes e na emancipação humana.

Em outras palavras, um dos papéis da educação é, além de possibilitar o acesso aos conhecimentos específicos, promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais vigentes e as formas de desenvolvimento progressista das forças produtivas, possibilitando o estabelecimento de relações sociais cada vez mais justas e igualitárias (PACHECO, 2015, p. 33). Ou seja, a arte e a música, como partes equânimes na EPT, têm como função a “luta pela reconstrução do homem [sic], pela sua libertação e humanização, que só pode acontecer no âmbito do social, do coletivo, pelo trabalho livre e criativo, suportado pela técnica historicamente desenvolvida e pelo pleno usufruto estético da arte” (ROGGENKAMP, 2016, p. 243).

### 3 MICRO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Este capítulo trata dos micro contexto das políticas educacionais em educação musical percorrendo, a princípio, sobre a trajetória da legislação em educação musical no Brasil a qual é permeada por diversos avanços e retrocessos, seguido de um recorte sobre o panorama da educação musical nos Institutos Federais obtido por meio de um levantamento bibliográfico das pesquisas realizadas a partir de 2008, data da criação dos Institutos Federais, que abordam o tema educação musical nos Institutos Federais.

#### 3.1 Legislação e Educação Musical no Brasil

A trajetória da educação musical no Brasil é atravessada por diversos avanços e regressos. Mesmo consciente de que não seja possível abarcar, de forma totalizante, um longo período histórico do ensino da música em espaços escolarizados de formação geral, alguns marcos na legislação da educação nos oferecem dados importantes para compreender a música em instituições escolares. A legislação mais antiga que há registro data de 1854, sendo que, informalmente, práticas de ensino e aprendizagem domiciliar e em corporações religiosas já existiam desde o Brasil Colônia (GARCIA, 2016). Algumas décadas depois, especificamente em 1889, foi registrado o primeiro concurso público para professores de música, o qual exigia formação especializada na área (FONTERRADA, 2008). Em determinados períodos, ela teve destaque nos currículos escolares, sendo contemplada com *status* de componente curricular, como se pode citar o início do século XX, época em que a educação brasileira assimilava os princípios da escola nova, influenciada pelo norte americano John Dewey. Partindo dos ideais nacionalistas, característicos desse movimento pedagógico, houve nesse tempo, um intenso apoio às práticas de música nas escolas. Músicos como João Gomes Júnior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano e Lázaro Lozano, Mário de Andrade e Villa Lobos foram importantes formadores de projetos que visavam o alcance da prática musical e o ideal de uma educação musical para todos, com o chamado Canto Orfeônico, nome dado à proposta pedagógica, assim como à disciplina.

Após isso, especificamente na década de 60, o canto orfeônico passou a ser denominado, de fato, como Educação musical. Conforme Fucci-Amato (2012) foi o conselho federal de educação que instituiu a educação musical, em substituição ao canto orfeônico, por meio do parecer nº 383/62 homologado pela portaria ministerial nº 288/62” (p. 71). Isso ocorreu em

consequência da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 dezembro de 1961, a qual entrou em vigor apenas em 1962. (SAVIANI, 2008). Essa referida lei tem como característica um amplo espectro de discussões e inúmeros expedientes políticos. No entanto, convém ressaltar que é a primeira lei de abrangência nacional a qual regulamenta todas as modalidades e níveis de ensino, além de sistematizar a forma da organização escolar. (PENNA, 2008).

Pode-se dizer que, em relação à educação musical escolar pós LDB/61, não houve muita diferença na sua forma de abordagem, porquanto, os docentes ainda estavam arraigados na forma de ensino do canto orfeônico e, então, preservaram “a veiculação de noções musicais básicas – ainda fundadas, em grande parte, no modelo orfeônico” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 71). Não obstante, há que se apontar que a educação musical era disciplina integrante dos currículos escolares, a despeito de estar respaldada no método orfeônico. Dessa forma, “as nomenclaturas ‘música vocal’, ‘música ou canto coral’, ‘canto orfeônico’ e ‘educação musical’ permaneceram nos currículos escolares até a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971”. (FUCCI-AMATO, 2012, p. 71)

A lei supracitada é responsável pela remoção da disciplina de educação musical dos currículos prescritos, criando, em contrapartida, a educação artística. Em tempos de ditadura militar, essa nova área de estudo era compreendida como atividade e não mais como uma disciplina do currículo, sendo que o termo atividade se refere mais como um passatempo do que fonte importante de conteúdos, conforme se pode perceber no Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUCCI-AMATO, 2012). Além disso, a formação de professores não se dava mais em licenciaturas específicas da área de arte, mas sim, em licenciaturas em educação artística com habilitação em uma de suas quatro especificidades, a saber, artes visuais, música, teatro e dança.

Ressalta-se que esse é um período extremamente intrincado sob a ótica da educação musical, porquanto, a educação no Brasil, a partir daí, decorreu sem a presença do ensino de música na escola de forma estruturada. A esse respeito Salomé (2010) aponta que o projeto da Lei 5.692/71 aconteceu por decreto do presidente da época, Emílio Garrastazu Médici, em 1970, e foi concebido a partir de uma inversão de princípios, isto é, a orientação liberalista, que engendrava a Lei 4.024/61, outorga lugar a uma tendência tecnicista (PENNA, 2008). Sobre isso, Figueiredo (2010), esclarece temas significativos a respeito da desvalorização da educação artística oriunda da LDB de 1971:



O modelo curricular vigente à época da Educação Artística, enfatizando a racionalidade, fortaleceu a ideia de que o ensino das artes seria menos relevante no processo escolar. Nesta perspectiva, razão e emoção são antagonizadas e hierarquizadas, sendo as artes localizadas na área da emoção que, por sua vez, seriam consideradas 'menos relevantes' na formação escolar. A superficialização e a desvalorização das artes no currículo provocaram uma lacuna considerável na educação escolar de várias gerações. (FIGUEIREDO, 2010, p. 2).

Nesse contexto de desvalorização e tecnicismo foi que a educação artística se tornou obrigatória, pela primeira vez, na legislação brasileira, mas preconizando um enfoque genérico da música, das artes cênicas e das artes plásticas. Sendo assim, educação artística integrada à grande área de comunicação e expressão e o professor polivalente, caracterizaram essa lei quanto ao ensino de artes. (SUBTIL, 2009). Penna (2008) sinaliza que o emprego do termo educação artística, no texto da lei, não esclarece quais as modalidades artísticas deveriam ser consideradas e, ainda, aponta para o fato do termo já ter sido utilizado no canto orfeônico, nas décadas de 1930 e 1940. A partir disso, “a música passou a fazer parte da Educação Artística na escola, dividindo o espaço com as artes cênicas, as artes plásticas e o desenho” (FIGUEIREDO, 2010, p.2). Dessa maneira institui-se a polivalência no ensino de arte, a qual impele o professor a abordar todas as especificidades artísticas dentro do mesmo componente curricular. Essa prática, que ainda é presente até os dias atuais, “afasta a prática musical das escolas, principalmente das escolas públicas” (BORGES, 2007, p. 07), por diversos motivos. E, como uma das notáveis repercussões, a música vai, paulatinamente, desaparecendo das escolas, conforme elucidada Penna (2008):

Com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico, que perde o contexto político que o sustentava com o fim do Estado Novo, a presença da música na escola regular de formação geral diminuía progressivamente, pois a maioria dos educadores musicais “abraçou a criatividade”, inclusive em função de sua frágil formação. Difundia-se, portanto, um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo, que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística. (PENNA, 2008, p. 123- 124).

Aponta-se que, a partir da Lei 5.692/71, para além da precarização da educação artística, bem como educação musical, “algumas influências passaram a ficar notadamente perceptíveis, como a dependência entre educação e mercado de trabalho, a racionalização do (mercado) sistema educacional, os ensinos pagos, a profissionalização do ensino médio e a reciclagem para atender à flexibilidade da mão de obra”. (FUCCI-AMATO, 2006, p.153). Dessa forma, a arte, por não ser entendida como parte lucrativa do mercado de trabalho, passa a ser considerada como simples recreação, ou passatempo, a julgar que, em uma educação de cunho tecnicista, os conteúdos escolares objetivam a homogeneização dos pensamentos e o cerceamento da



opinião pessoal. Sendo assim, pressupõe-se que, a citada lei de 1971, foi uma das políticas públicas mais influentes acerca do desprestígio do ensino de arte e música nas escolas brasileiras.

Na revisão da literatura é claramente notável a importância remetida à Lei 5.692/71 bem como à sua reforma, a Lei 9.394/96, ocorrida por influência da nova constituição brasileira, a qual culmina na mudança substancial da legislação brasileira para a educação, conhecida também por Lei Darcy Ribeiro, aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro de 1996 e publicada em Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Em se tratando dos rumos da educação artística e, por consequência, da educação musical no Brasil, essas leis foram imprescindíveis para o entendimento sobre as mudanças ocorridas em cada uma delas (FILIPAK, 2014). A aprovação da nova LDB, em 1996, foi um novo e importante passo no que diz respeito à educação musical. Fonterrada (2008) destaca que a LDB apontava para uma nova maneira de encarar o ensino de artes, pois ao mesmo tempo destacava a necessidade de reflexão e acenava para novas possibilidades. A distância que a separava de uma efetiva implantação da música na escola, era muito grande.

A fim da arte poder alcançar, novamente, seu *status* de disciplina, existiram diversos movimentos em defesa do ensino da arte no Brasil, os quais ocorreram na década de 80 e “direcionaram o movimento interno do país em favor do ensino de artes” (DIAS, 2010, p. 98).

Diante desse quadro, os rumos que o ensino da arte toma após a implementação dos cursos de formação dos professores têm, nas Associações dos arte-educadores, na década de 1980, os movimentos para tentar mudar os rumos da arte na escola. Faz-se mister ressaltar que estes movimentos tiveram um papel fundamental nas discussões sobre a necessidade de se garantir a área de arte diante das políticas educacionais, através de pressões exercidas sobre o Estado. (SALOMÉ, 2010, p. 2152).

Conforme Salomé (2010), inúmeros encontros aconteceram a fim de se voltar a atenção para a arte-educação e, a precaução dos seus representantes, em virtude da promulgação da nova Constituição Brasileira, devia-se ao fato da nova Constituição direcionar os caminhos que seriam adotados para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Brasil, tornava-se, desse modo, urgentes os movimentos, encontros e discussões no sentido de garantir a manutenção da arte nos currículos das escolas. A esse respeito Saviani (1997) aponta que, a promulgação da Nova Constituição Brasileira em 1988 trouxe, no seu artigo 206, o texto: “o ensino será ministrado em princípios dentre os quais a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, apontando como um direito de todos e um dever do

Estado o acesso à arte. Na sequência a esse documento, é promulgada no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vindo modificar no seu texto de lei, o tratamento dado à área, entendendo-a como objeto de conhecimento e alterando a nomenclatura de Educação Artística para arte, conforme artigo 35º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

O trecho acima citado indica a reivindicação do espaço da arte no currículo escolar, no entanto, esse movimento não garantiu que a promulgação da LDB de 96 “tenha possibilitado a real apropriação do lugar da arte na escola”. (SALOMÉ, 2010, p. 2154) Desse modo, a arte voltou a ter seu espaço dentro da legislação, porém, na prática, a retomada de sua valorização tornou-se um caminho árduo, porque passaram-se 25 anos quando os próprios documentos oficiais a colocaram longe dos conteúdos considerados essenciais. Contudo,

as críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação “educação artística”, em prol de “ensino de arte”. (PENNA, 2008, p. 125).

Com o passar do tempo, foi possível perceber um gradual retorno das artes em suas modalidades, ao currículo das escolas brasileiras e, no que diz respeito à formação de professores, foram criadas licenciaturas específicas de cada área. Esse novo cenário estabelece, então, a volta do *status* da arte como disciplina e não mais como simples atividade, passando a ser componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, além disso, garantindo um espaço para a arte na escola, como já estabelecido em 1971, mas com o importante avanço da inclusão da Educação Artística no currículo pleno.

Sendo assim, apesar dos degraus avançados com a nova LDB, o impasse da “indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade continuam, uma vez que a expressão ensino da arte pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão”. (PENNA, 2008, p. 127) e “mesmo com a promulgação da nova LDB, o nome da disciplina continuava sendo artes, e a música, embora presente, era apenas um braço dela, entre outros”. (FONTERRADA, 2008, p. 228).

Em resumo, apesar da magnitude da lei acima citada, a polivalência e, por consequência, a superficialidade, continua a permear a educação artística. Desse modo, a música não se

estabeleceu de modo significativo e “a prática escolar acabou sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente”. (PENNA, 2008, p. 125)

Depois de percorrido esse longo caminho com a implementação da LDB de 1996, chega-se a um período importante quando da alteração da referida lei, sendo aprovada em 19 de agosto de 2008, a Lei nº 11.769, que institui a obrigatoriedade dos conteúdos de música na disciplina de arte sem a exigência de formação docente na área de música. Esse foi um momento relevante na história da educação musical brasileira, uma vez que, nesse período houve um aumento significativo da produção de materiais, conteúdos, livros, revistas, bem como graduações e pós-graduações. Em decorrência dessa lei, diversos concursos públicos, tanto municipais como estaduais e federais para educadores musicais, foram criados desde aquela época até os dias de hoje.

Depois de aprovada a lei, as escolas básicas e, conseqüentemente, as secretarias de educação federais, estaduais e municipais tiveram três anos letivos para se organizarem com o propósito de que a lei, de fato, entrasse em funcionamento. Dessa forma, no início do ano letivo de 2012 era de se esperar que todas as escolas estivessem prontas para que a música estivesse presente como conteúdo obrigatório em todas as escolas. Diversas pesquisas, com o intuito de avaliar a implementação da lei, foram realizadas (FILIPAK, 2014; FIGUEIREDO, 2010, AHMAD, 2011, JORDÃO & ALLUCCI, 2012, entre outros), e, a partir delas, pôde-se notar que, mesmo depois da aprovação da Lei 11.769, existia a predominância da visão polivalente do ensino de arte e realização de projetos extracurriculares os quais abrangiam os conteúdos da música, mas concluiu-se que, a maioria das ações não conseguia atender a totalidade dos alunos e nem implementar, na prática, a lei.

Posteriormente, após o golpe de 2016, a referida lei foi alterada pela Lei nº 13.278, de 2016 (BRASIL, 2016b), dispondo sobre a obrigatoriedade das linguagens artísticas - artes Visuais, Dança, música e Teatro - no componente curricular arte. Com relação às concepções sobre o ensino de arte, a Base Nacional Comum Curricular desconsidera a lei nº 11.769, de 2008, restringindo os campos de conhecimento de cada linguagem artística nas formas de conteúdos ou temas (BRASIL, 2017b). Essas políticas pós golpe, serão tratadas mais à frente especificamente.

### **3.2 Panorama da Educação Musical nos Institutos Federais**

Pautando-se no entendimento de que, qualquer análise, pesquisa, estudo, que objetive um sentido sociológico deva partir de uma contextualização histórica, política e social,

conforme já dissertado no capítulo 1 desta tese, o presente tópico foi pensado a fim de ampliar as possibilidades de exploração e reconhecimento relacionadas à educação musical no contexto dos Institutos Federais, visto que, “a apreciação crítica do passado, proposto pela História, pode exercer no desenvolvimento das próprias práticas de ensino e de aprendizagem musicais, sobretudo em um país com tamanha diversidade sociocultural” (ROCHA e GARCIA, 2016, p. 117). No entanto, encontra-se aqui uma barreira de ordem prática relacionada à escassa quantidade de publicações, pesquisas e documentos que abarque o tema História da educação musical nos Institutos Federais. Inês Rocha e Gilberto Garcia (2016) apontam para a importância do desenvolvimento de uma área de estudos em História da educação musical no Brasil e alertam ao fato de a área da História da educação musical aparecer, ainda, com poucas referências próprias, se comparadas ao campo da História e às áreas já consolidadas da História da Educação e da educação musical. Ainda, os autores observam a ínfima articulação de diálogos entre a história da música com a etnomusicologia e com a musicologia, como também, ao campo da sociologia e à área das teorias dos currículos. Isso se tratando da área mais ampla que envolve toda a educação musical, seja ela na educação básica ou não.

Ao estreitar para o campo específico da EPT e, mais recente, no âmbito dos Institutos Federais, uma vez que, sua criação data de dezembro de 2008, pode se considerar um terreno pouco explorado, certamente acarretando uma compreensão precarizada acerca dos diversos desafios políticos e socioculturais que envolvem as permanências, as transformações e as incertezas no campo da educação musical.

Contudo, entende-se a necessidade de vislumbrar, mesmo que de forma exígua, a trajetória e o estado da arte no qual se encontra a educação musical no contexto dos Institutos Federais. Para tanto, investigou-se trabalhos versados sobre a música nessa instituição, a partir do ano de 2008, data de sua criação. As buscas realizaram-se nos seguintes canais: portal de periódicos e banco de teses e dissertações da CAPES; portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), anais de congressos nacionais e encontros regionais da Associação Brasileira de educação musical (ABEM) e anais de congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em música (ANPPOM).

A partir dessas pesquisas foram encontrados apenas 42 trabalhos no interstício de 2008 a 2020 (Quadro 3), mostrando um número reduzido ao considerar que, a Rede Federal é composta por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, o Colégio Pedro II e as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, agregando mais de 650 unidades, entre campi e unidades administrativas.

Todavia, na análise desses trabalhos, pode-se notar, genericamente, não haver articulação entre as características e fundamentos didático-pedagógicos da EPT com a música, tampouco pretender caracterizar a educação musical em seus aspectos históricos, sociais e políticos. Em sua maioria, os textos encontrados trataram de pesquisas em âmbito local nas modalidades de ensino e de extensão. Além disso, não contemplam a EPT como uma modalidade de educação singular com características próprias, tratando-a como educação básica regular em geral.

Destaca-se aqui uma pesquisa, a tese de Josiane Paula Maltauro Lopes (2018), a qual buscou investigar como a música está inserida na organização curricular do componente de arte, bem como, sua relação com a formação profissional nos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais a partir da ótica docente. E, para tal, em uma das etapas da pesquisa, a autora apresentou um mapeamento dos dados referentes ao componente curricular de arte e/ou arte/música constantes nos Projetos Pedagógicos de Curso ou matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Esses dados, que serão apresentados neste tópico, mostram-se bastante úteis no que diz respeito ao panorama da educação musical nos Institutos Federais, muito embora não trate do seu contexto histórico, político e social.

Das pesquisas encontradas, a primeira data do ano de 2009, um ano após a implementação da Lei de criação dos Institutos Federais sendo a única publicação daquele ano e do ano de 2010 (SOUZA, 2009). Nos anos seguintes, verificou-se um aumento significativo de publicações a cada ano, sendo 2017 o ano com maior número, somando 9 pesquisas. Isso significa um crescente interesse em trazer à tona a importância do segmento da EPT na educação básica, a qual insere os conteúdos de música, portanto, a educação musical.

Do total de trabalhos, somam-se 26 comunicações em eventos publicados em seus respectivos anais, 1 artigo de conclusão de mestrado profissional, 8 dissertações de mestrado e 5 teses. Esse quadro confirma a necessidade de maior número de investigações sobre a educação musical nesse segmento, a fim de condensar maiores informações e, dessa forma, consolidar, cada vez mais, a importância e a urgência dessa área.

Em se tratando do ensino de música nos Institutos Federais, abordado por meio da discussão sobre o componente arte/música no ensino médio Integrado, são 26 trabalhos que tratam sobre esse respeito. Alguns trazem enfoque na percepção do docente sobre a educação musical no ensino médio Integrado, outros abordam os alunos e sua influência musical antes, durante e após frequentarem a disciplina arte/música. Rêgo (2013) e Silva (2015), por exemplo, pesquisam as interações dos jovens do ensino médio Integrado com a música, quais são as dinâmicas dessas interações e os sentidos atribuídos por eles à música em suas vidas. Outros

dois trabalhos, da mesma autora, ainda dentro dessa perspectiva do componente curricular arte(s), tratam de investigar os modos como jovens indígenas do Instituto Federal do Pará, Câmpus Rural de Marabá constituem suas experiências musicais, trazendo assuntos pertinentes ao campo da educação musical para além dos já citados aqui, como Educação do Campo e suas interfaces, Educação Escolar Indígena, direitos indígenas e autonomia. Ainda, aponta-se que, a maioria das publicações trata de estudos de casos e experiências específicas por meio da descrição dos conteúdos musicais ministrados nas aulas curriculares de música para alunos do ensino médio Integrado, como a utilização da orquestra no método recepcional (COSTA, 2016), ensino coletivo de violão (OLIVEIRA, 2015), percepção musical (HORN, 2016) e, para tanto, relatam como ocorre o processo de ensino de música, descrevendo abordagens e práticas de ensino diversas, pensadas de acordo com os recursos disponíveis nas instituições – instrumentos musicais, recursos tecnológicos, entre outros (GOMES et al., 2013; MORAIS e SANTOS, 2017; FIGUEIREDO e MAGALHÃES, 2013; MELO, 2011; 2012; SILVA JÚNIOR, 2012). Sendo assim, apesar de um número significativo de trabalhos tratarem da música inserida no contexto do ensino médio Integrado, poucos trabalhos têm seu enfoque na descrição e análise da disciplina, de um modo amplo, focando mais nas práticas individuais do que no currículo propriamente dito.

Maira Kandler (2016) também realizou uma primorosa revisão de literatura envolvendo a música e os Institutos Federais. Alguns de seus levantamentos, a partir de suas análises individuais, apontam que, os trabalhos de Gomes e Melo (2013) e Ferreira (2017) trazem a reflexão da pouca quantidade de professores de música nas instituições pesquisadas -IFRN e IFBA- ressaltando a predominância de professores da área de artes Visuais à frente do componente curricular artes. Além disso, a autora salienta algumas pesquisas que abordam planejamento e docência de aulas que concebam as expectativas dos estudantes em relação à aula de música (CARNEIRO, 2013; SILVA; ABREU, 2014; SOUZA, 2009) e, também promovam a integração entre teoria e prática musical (GOMES; MELO, 2013). Um importante ponto de concordância do levantamento proposto por esta tese e a autora supracitada, é que, as pesquisas de Silva (2018) e Lopes (2018) e Bezerra (2017) são alguns dos poucos trabalhos empenhados a refletir sobre a relação da música com o contexto de EPT.

Algumas pesquisas encontradas descrevem experiências desenvolvidas em projetos de extensão (REGO, 2012; MELO, 2013; NINA, 2015; SOUZA, 2017; KANDLER, 2019a KANDLER 2019b; MELO, 2019; SILVA JUNIOR, 2020). Outras abordam grupos instrumentais, envolvendo atividades de composição, apreciação e performance (VIEIRA

JÚNIOR, 2011), outras, aulas coletivas de instrumentos musicais com instrumentos (MELO, I. L, 2013; RÉGO, 2012, NINA, 2015). Ainda outras, tratam de formação de banda, coral etc.

Aponta-se aqui, um trabalho que apresenta um panorama sobre a música inserida no tripé do ensino, pesquisa e extensão (SILVA JUNIOR, 2012) e, também, 5 trabalhos abordam o ensino médio integrado ao técnico em música, o qual considera o contexto de formação profissional dos Institutos Federais, Horn (2016) e Vieira (2017). Esses trabalhos apresentam dados sobre a música na EPT, no entanto fogem do escopo do ensino na educação básica. Dentre todos os trabalhos vistos, assinala-se apenas um que contempla um cenário histórico do Instituto Federal em questão, nesse caso o Instituto Federal do Ceará - IFCE (GOMES, 2014).

A pesquisa destacada no início deste tópico (LOPES, 2018), conforme já dito, traz um cenário bastante claro e necessário para a visualização mais ampla de como a música se encontra ou não contemplada nos Institutos Federais. Como resultados dessa pesquisa, a autora apresenta um mapeamento realizado no ano de 2017 no qual, até essa data eram ofertados um mil duzentos e sessenta e um (1.261) cursos técnicos integrados ao ensino médio e, de acordo com os PPCs que estavam disponíveis nos sites dos Institutos Federais, arte era ofertada em todos eles e, na ementa do componente curricular de arte da maioria, os conteúdos musicais estavam presentes. (LOPES, 2018). Outros resultados relevantes trazidos pela autora, dizem respeito à carga horária para a disciplina de arte, sendo a maior no estado de Mato Grosso com 204 horas e a menor no estado do Ceará com 20h. Ainda, em relação à presença de conteúdos musicais na ementa do componente curricular de arte:

Os estados do Rio Grande do Sul e do Rio Grande do Norte são os que têm maior número de cursos com a presença de conteúdos musicais na ementa, com 50 cursos em cada estado. Além disso, vale ressaltar que em Rondônia de sete cursos ofertados, sete têm música na ementa e no Mato Grosso do Sul de 20 cursos, 20 têm música na ementa. (LOPES, 2018, p. 160).

A maioria dos estudos encontrados investigam o âmbito local, contemplando somente um câmpus, estudos de caso em turmas, ou até, no máximo 3 câmpus pertencentes ao mesmo Instituto Federal. Alguns poucos trabalhos abrangem uma região maior, contemplando um Instituto Federal de forma não segmentada por câmpus (SILVA JUNIOR, 2012; GOMES, MELO, 2013; GOMES, 2014; FERREIRA, 2017). E, apenas um trabalho se estende no âmbito nacional (LOPES, 2018). Ao analisar as regiões, aquela com maior número de câmpus dos Institutos Federais é a Região Nordeste, contando com 222 câmpus e a que possui menos é a Região Norte com 63. A respeito do número de cursos de ensino médio Integrado, o estado que



mais oferta cursos é Minas Gerais, com 118 cursos e, com menos cursos, Rondônia com 7 cursos. (LOPES, 2018)

Tratando-se, ainda, da localidade, 27 dos estudos encontrados foram realizados no Nordeste, 5 no Sul, 4 Centro-Oeste, 3 no Norte, 1 Sudeste e 2 em âmbito nacional. Apesar de todas as regiões estarem contempladas, nota-se uma discrepância na quantidade de trabalhos quando se analisa as regiões. Dessa forma, é difícil obter um panorama suficiente para se entender a trajetória da educação musical nos Institutos Federais no Brasil, considerando a dimensão da própria instituição que se encontra dispersa em todas as regiões e as proporções continentais do país, onde diferentes realidades são encontradas.

Levando-se em conta que esta pesquisa abrange o IFSP, único Instituto Federal do estado de São Paulo, não se encontrou nenhum trabalho sobre a música nessa instituição, tampouco na própria região sudeste, possuindo, também nessa região, apenas uma instituição, no estado do Rio de Janeiro, apresenta-se aqui o panorama da educação musical no IFSP, que possui 36 câmpus em funcionamento e 72 cursos técnicos integrados ao ensino médio, apresentado por Lopes (2018):

Em relação à oferta do componente curricular de arte, observamos que todos os cursos que disponibilizavam o PPC ou a matriz curricular nos sites dos campi do IFSP tem arte no currículo dos cursos técnicos integrados [...] Constatamos que a distribuição da carga horária nos diversos cursos técnicos integrados ofertados em São Paulo varia entre 201 e 57 horas. Dos 72 cursos ofertados no IFSP, 17 não disponibilizavam informações sobre a carga horária de arte nos sites dos campi. Todos os cursos técnicos integrados do IFSP que disponibilizavam no site matriz curricular e/ou PPC apresentavam regime de oferta anual. O período de oferta do componente curricular de arte varia dependendo do projeto de curso e da carga horária. No IFSP, dos 72 cursos técnicos integrados ofertados nos campi, 39 apresentam conteúdo relacionado à música na ementa; 16 apresentam outros conteúdos de arte e 17 não continham informações sobre a ementa de arte no site. (LOPES, 2018, p.77).

Por fim, há que se apontar que, todos os trabalhos encontrados buscaram evidenciar o ensino de música nos Institutos Federais e revelaram as diferentes formas pelas quais a música estava inserida nessas instituições, isto é, por meio de projetos de pesquisa, projetos de extensão e ensino. Além disso, em geral os relatos demonstraram a preocupação dos docentes em possibilitar experiências musicais singulares aos estudantes. Contudo, ainda são insuficientes as discussões e investigações nas quais a educação musical nos Institutos Federais é abordada em seus contextos históricos, sociais e culturais. A seguir, apresenta-se a tabela constando os trabalhos encontrados e citados neste tópico:



**Quadro 3** - Produções Acadêmicas sobre música nos Institutos Federais de 2008 a 2020

Título	Autor/Data	Artigo Diss/Tese	Modalidade	Local Regional Nacional	IF Região
Considerações em torno do ensino de violão no IFCE: um relato de experiência	SOUZA, 2009	Artigo	Ensino Técnico em música (ETM)	Local	IFCE - NE
Criação musical e tecnologia: os rappers do ensino médio	SILVA, ISIDORO FILHO, SANTOS, 2011	Artigo	ETM	Local	IFCE - NE
Ensino, pesquisa e extensão em música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	SILVA JÚNIOR, 2012	Artigo	TRIPÉ	Regional	IFPE - NE
Dinâmicas e características no fazer musical: reflexões sobre Oficina de música no IFMA	REGO, 2012	Artigo	Extensão (EXT)	Local	IFMA - NE
Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do ensino médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Câmpus Monte Castelo).	REGO, 2013	Dissertação	ensino médio Integrado (EMI)	Local	IFMA - NE
Educação musical no ensino médio: uma pesquisa-ação no IFBAIANO Câmpus Santa Inês	FIGUEIREDO, MAGALHÃES, 2013	Artigo	EMI	Local	IFBAIANO - NE
Curso técnico integrado ao ensino médio em instrumento musical do IFPB: reflexões a partir do perfil discente	CARNEIRO, 2013	Artigo	ETM	Local	IFPB - NE
Componente curricular arte no IFRN: panorama sobre seus educadores	GOMES, MELO, 2013	Artigo	EMI	Regional	IFRN - NE
Currículo em música no ensino médio integrado do IFRN	GOMES, MELO, 2013	Artigo	EMI	Regional	IFRN - NE
Disciplina de música do ensino integrado do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará	GOMES, TEIXEIRA, ROGERIO, 2013	Artigo	EMI	Local	IFCE - NE
Rádio Escola: novas tecnologias no auxílio à pedagogia musical e acesso cultural no IFRN	MELO, 2013	Artigo	EXT	Local	IFRN - NE
Experiências musicais de jovens indígenas no curso técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio	SILVA, ABREU, 2014	Artigo	EMI	Local	IFPA - N
Consolidação do campo de educação musical no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	GOMES, 2014	Dissertação	ETM	Regional/L ocal	IFCE - NE

Música no câmpus: Banda de música do IFPA Câmpus Santarém	NINA, 2015	Artigo	EXT	Local	IFPA - N
A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB	SILVA, 2015	Dissertação	EMI	Local	IFPA - N
Ensino coletivo de violão: uma experiência de aprendizagem cooperativa no IFF	OLIVEIRA, 2015	Dissertação	EMI	Local	IFF - SE
Ensinando percepção musical: um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia	HORN, 2016	Dissertação	EMI	Local	IFMA - NE
O ensino de música, na disciplina de artes, em um curso técnico integrado ao ensino médio no Instituto Federal Catarinense	WERLANG, 2016	Dissertação	EMI	Local	IFC - Sul
Orquestra de cordas na sala de aula: O Método Recepcional no Ensino de música do Instituto Federal de Santa Catarina	COSTA, 2016	Artigo Mestrado Profissional	EMI	Local	IFSC - Sul
A educação musical no ensino médio: Um estudo de caso no contexto do Instituto Federal do Maranhão	TRAJANO, 2016	Dissertação	EMI	Local	IFMA - NE
Professores de música nas escolas de educação básica: perfil dos alunos ingressantes no curso de música do IF-Sertão/PE-CP	BARBOSA, LIMA, 2016	Artigo	Ensino Superior	Local	IFSertão - NE
A música nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma revisão de literatura	KANDLER, 2016	Artigo	EMI EPT	Nacional	TODOS
Trajetórias formativas profissionais em música: um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	VIEIRA, 2017	Tese	ETM	Local	IFCE - NE
Curso Técnico Integrado ao ensino médio em Instrumento musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional.	BEZERRA, 2017	Tese	ETM	Local	IFPB - NE
Ensino de música no Instituto Federal da Bahia: paradigmas e paradoxos.	FERREIRA, 2017	Tese	EMI	Regional/Local	IFBA - NE
educação musical no ensino médio Integrado: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	RIBEIRO, 2017a	Tese	EMI	Regional/Local	IF# - NE
Apreciação musical Como Prática Curricular no ensino médio Integrado	RIBEIRO, 2017b	Artigo	EMI	Regional/Local	IF# - NE
Educação musical no ensino médio integrado: uma experiência interdisciplinar	MORAIS, SANTOS, 2017	Artigo	EMI	Local	IFRN - NE

Música no IFB-CCEI e as experiências musicais formativas dos sujeitos com o lugar: construindo o objeto de pesquisa	SOUZA, 2017	Artigo	EXT	Local	IFB - CO
Idealizações do habitus conservatorial: uma reflexão a partir de concepções curriculares de um professor de música do ensino médio integrado	RIBEIRO, 2017c	Artigo	EMI	Regional/Local	IF# - NE
Construindo sentidos na formação musical: pesquisa formação ação com estudantes da primeira turma de EMI do IFB-CSAM	ARAÚJO, 2017	Dissertação	EMI	Local	IFB - CO
O componente curricular arte/música na educação profissional: a visão do docente a respeito do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais	LOPES, 2018	Tese	EMI	Nacional	TODOS
O Ensino de música no Ensino Técnico Integrado ao Médio em três campi do Instituto Federal Catarinense– IFC	LAUTÉRIO, 2018	Artigo	EMI	Local	IFC - Sul
O jovem do ensino médio Integrado e sua relação com a música: um estudo de caso no IFG – Câmpus Uruaçu	COSTA E COSTA, 2018	Artigo	EMI	Local	IFG - CO
O ateliê musicobiográfico como projeto formativo: um estudo com estudantes do Instituto Federal de Brasília – Câmpus Ceilândia	SOUZA, 2018	Diss	EMI	Local	IFB - CO
Currículo de música no ensino médio integrado: uma análise dos PPCs	RIBEIRO, 2018	Artigo	EMI	Regional/Local	IF# - NE
Música na educação profissional e tecnológica	KANDLER, 2019a	Tese	EXT	Local	IFSC - Sul
Desafios e possibilidades do canto coral no IFPI-Câmpus Paulistana	MELO, 2019	Artigo	EXT	Local	IFPI - NE
Ensino de música desenvolvido no Instituto Federal da Bahia: contribuições para o encaminhamento de jovens ao ensino superior em música	FERREIRA (2019)	Artigo	EMI	Local	IFBA - NE
O músico e a profissão musical: reflexões teóricas de uma pesquisa com estudantes de um curso técnico em instrumento musical	VIEIRA (2019)	Artigo	ETM	Local	IFCE - NE
Música na educação profissional e tecnológica: desafios para se integrar em um ambiente de C, T & I	KANDLER, 2019b	Artigo	EXT	Local	IFSC - Sul
Formação Inicial e Continuada em música: uma experiência realizada no Instituto Federal Baiano Câmpus Senhor do Bonfim	SILVA JUNIOR, 2020	Artigo	EXT	Local	IFBAIANO - NE

Fonte: autora (2022)

A partir da análise da trajetória da educação musical no Brasil, bem como do estado da arte das pesquisas dessa área nos Institutos Federais, entende-se que, as políticas educacionais destacam o currículo como um espaço de disputas. É nesse espaço que as políticas públicas legalizam, organizam e normatizam as medidas relevantes ou irrelevantes na educação escolar. Sendo assim, o currículo, antes de colaborar para a formação do sujeito, é arquitetado com a finalidade de fabricar efeitos sobre ele. Portanto, a construção do currículo se dá a partir de conhecimentos julgados como válidos para a sociedade, determinando, dessa maneira, as funções dos indivíduos e suas necessidades. Conforme afirma Silva (1998): “É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (p. 10). Logo, a despeito das alternâncias na trajetória das leis referentes ao ensino de música e seu currículo, as mobilizações com o enfoque na validação, fortalecimento e equidade do seu ensino e do seu espaço no currículo, é preciso destacar que tem se firmado e fortalecido nos fóruns de debate, nos congressos e nas pesquisas em música realizadas nas universidades, a sua defesa, não somente à pertinência e importância do seu ensino, como a indispensabilidade de leis que legitimem e institucionalizem o seu aprendizado, também, garantindo-a na formação dos sujeitos como um direito humano para a sua formação integral.

## EIXO II - CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

### 4 MACRO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS E POLÍTICAS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo concentra-se na análise das políticas educacionais hodiernas. De forma crítica e reflexiva traz informações sobre o desmonte da educação no Brasil que se dá a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Discorre-se, principalmente, sobre os quesitos englobados no ensino médio, foco desta pesquisa, analisando a reforma do ensino médio de 2017 e seus desdobramentos para a educação profissional, as diretrizes curriculares nacionais para a EPT e a BNCC. Isso tudo sob a perspectiva do alinhamento dessas políticas educacionais às políticas neoliberais buscando entender as suas consequências para o ensino de arte/música, especialmente na educação profissional.

#### 4.1 Reforma do Ensino Médio

A reforma do ensino médio, instaurada a partir da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, foi iniciada por meio da Medida Provisória nº 746 de 2016. Em suma, essa reforma consiste em alterações na Lei nº 9394/96 trazendo diversas consequências no campo educacional, o qual se encontra bastante precarizado devido à hegemonia de políticas de austeridade, incluindo cortes em gastos públicos e limitações orçamentárias por parte do governo, cujo principal instrumento é a Emenda Constitucional 95/2016, instituindo um teto de gastos públicos por 20 anos.

Entendendo o ensino médio, historicamente, como campo de disputas sociais e políticas no cenário educacional brasileiro, nas quais os projetos de sociedade dos setores produtivos e dos trabalhadores, via de regra contrastantes, entram em confronto, apresenta-se neste tópico, uma compreensão da referida reforma apontada pelos seus idealizadores como ‘modernização’ do currículo do ensino médio, mas configura-se como uma proposta tecnicista direcionada à precarização e flexibilização da formação ofertada ao longo do ensino médio. Por esse motivo, corroborando com alguns autores<sup>17</sup>, a reforma será denominada contrarreforma do ensino médio.

---

<sup>17</sup> RAMOS (2021); CARNEIRO (2020)

Segundo Ana Paula Corti (2019) essa contrarreforma não pode ser considerada como um fato isolado, antes é preciso perceber que as agendas de reformulações no sistema educacional acontecem repetidamente. Como antecedente específico da Lei nº 13.415/17, tem-se o PL 6.840/13, o qual trazia, segundo a autora, variadas propostas que se repetiram na lei da reforma atual. Nesse sentido, não se pode dizer que a referida reforma é apenas uma proposição política apenas dos governos de direita, já que

Diante dos desafios e da falência dos sistemas oficiais de ensino, seus modelos burocratizados, precarizados e desregulamentados, e sob a égide de uma política neoliberal que esvazia crescentemente o papel do Estado, a importância de Reformas como agenda e como discurso parecem estar desempenhando um papel central no jogo político. (CORTI, 2019, p. 2).

Assim, assume-se que reformas educacionais são pautas estratégicas no jogo político sempre no intuito de atender às demandas do mercado de trabalho, e por conseguinte das agendas neoliberais alinhadas ao capitalismo. Portanto, a fim de que se supere a lógica do capital é preciso mais que reformas, mas críticas, enfrentamento e superação desse modelo de produção. Nesse sentido, não é surpresa que o PL supra mencionado tenha sido apresentado sob a presidência do deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT-MG), sendo resultado dos trabalhos da Comissão Especial para Reformulação do ensino médio (CEENSI) que teve início em maio de 2012.

Partindo desse olhar histórico a respeito das reformas educacionais para o ensino médio, especificamente, não se pode deixar de traçar um paralelo também entre a contrarreforma atual e a proposta educacional da década de 1990, assinalada por documentos como o Decreto nº 2208/97. De semelhante modo à PL 6.840/13, Kuenzer (2017) reflete que “não obstante o esforço dos movimentos sociais organizados contra o então PL 1603/96 que subsidiou o Decreto nº 2208/97, a política proposta pelo Banco Mundial renasce na Lei nº 13.415/2017, autoritária tanto na forma quanto no conteúdo, orientado pela flexibilização” (p. 339). Do mesmo modo, uma primeira semelhança é o posicionamento autoritário do governo, ao apresentar uma reforma, com caráter emergencial, e, diante desse cenário, o movimento de resistência e oposição advindos de diversos setores da sociedade civil. Dentre esses movimentos, destaca-se o movimento nacional em defesa do ensino médio, o movimento dos estudantes secundaristas -promovendo a ocupação de mais de 1100 escolas em 22 estados brasileiros- e a Associação Brasileira de Educação Musical que, por meio de uma nota pública, reitera, “uma ação dessa natureza, excludente e unilateral, é um desrespeito a alunos, professores, pais, estudiosos da educação e a toda sociedade do país que vêm, ao longo das

últimas décadas, consolidando avanços significativos para a educação básica<sup>18</sup>”. Outra semelhança à reforma de 90, reiterando seu caráter neoliberal, diz respeito a alteração de forma impositiva à LDB, isto é, sem discussão e estudos prévios, na pretensão de ‘modernizar’ a estrutura curricular do ensino médio, flexibilizando-a por áreas de conhecimento, sob as justificativas de atender aos distintos projetos de vida dos jovens, assim como melhorar os resultados do desempenho escolar brasileiro. (CARNEIRO, 2020)

Descendendo de disputas políticas no terreno educacional, em 22 de setembro de 2016, quando passados apenas 22 dias da posse definitiva da gestão do governo Michel Temer, foi imposta a contrarreforma para o ensino médio por meio de uma medida provisória, marcando sua forma autoritária, perpassada por absoluta ausência de diálogo com os profissionais da educação e com a sociedade brasileira em geral. A característica ditadora da medida é ratificada pelo artigo nº 62 da Constituição Federal, a qual define as implementações de MPs somente “em caso de relevância e urgência” (BRASIL, 1988, p. 1).

Diante disso, não sem enfrentamento da sociedade civil, passados quatro meses em tramitação, a MP foi homologada na íntegra pela Comissão Mista a qual foi encarregada de apreciá-la. Após isso, convertida no Projeto de Lei nº 34/2016, aprovou-se na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, então sancionada como Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, compondo, destarte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cabe ressaltar que, os ritos previstos sobre a apreciação das MPs dispostos na Resolução do congresso nacional nº 1/02 foram cumpridos, no entanto há que se atentar ao indicativo constitucional de relevância e urgência aplicado à edição de uma medida provisória. Ou seja, o aspecto de urgência conferido a um tema de tamanha relevância e amplitude social, remete à negação de outros pressupostos constitucionais, como a participação e controle social sobre matérias que induzem o estabelecimento de políticas públicas, principalmente relacionadas à saúde, assistência social e educação. (HEEREN, 2019).

Corroborando com as autoras e os autores supracitados, Florestan Fernandes (2006) ressalta sobre o entendimento da nossa formação social no presente, sendo essa formação construída a partir da necessidade de olhar quais são os aspectos do passado persistentes, sendo que, a cada passo dado, enquanto nação, o passado se reapresenta na cena histórica e cobra seu preço. Para além das sucessivas reformas educacionais as quais expropriam o direito da classe trabalhadora do acesso aos conteúdos necessários para sua emancipação, um outro aspecto do

---

<sup>18</sup> Nota pública da ABEM sobre a Medida Provisória Nº 746 que altera ensino médio. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/artsg.asp?id=138>. Acesso em: 07/10/2017.

passado, ainda persistente no presente, é a intensa repressão às camadas populares como modelo de dominação da burguesia brasileira. Segundo o autor, a violência sempre foi mobilizada para solapar e impedir a conquista das classes subalternas de quaisquer direitos e um espaço autônomo na arena política, ainda que dentro da ordem. E um dos artifícios repressivos - e mais violentos- que as elites subalternas lançam mão para a manutenção e reprodução da ordem do capital é o golpe de Estado<sup>19</sup> (MACHADO; MARSIGLIA, 2018). É nesse contexto, a partir de um golpe de Estado acontecido por meio do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff pelo Congresso, justificado por um ‘suposto’ crime de responsabilidade fiscal, resultando na condução do seu vice Michel Temer à chefia do Estado brasileiro, que se tem a contrarreforma do ensino médio atual, além de inúmeras outras medidas, enumeradas por Machado e Marsiglia (2018): contrarreforma trabalhista; emenda constitucional 95/20165 responsável por congelar durante vinte anos os investimentos primários do país nos quais estão inscritos as políticas públicas promotoras de direitos humanos, econômicos e sociais; lei que entrega o pré-sal para petroleiras internacionais; transferência para o Congresso da atribuição da demarcação de terras indígenas, entre outras. É notável o encaminhamento dessas medidas em direção à retirada dos direitos sociais, demarcando um retorno ao neoliberalismo ortodoxo dos anos de 1990 com a finalidade de jogar nas costas dos trabalhadores todo o peso da crise estrutural que vive o capital (CARCANHOLO, 2010).

A partir desse cenário ainda é possível vislumbrar outros importantes retrocessos para a educação, de um modo geral, com duros ataques, entre os quais se pode citar: a investida de aprovação do projeto de lei escola sem partido; o corte de verbas das universidades públicas, e da Rede Federal de Educação; as alterações no Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e no Programa Universidade para Todos (PROUNI); o corte do programa Ciência sem Fronteiras, a perseguição aos professores universitários denotando uma vigilância acirrada da liberdade de cátedra; a diminuição orçamentária e troca das presidências das instituições de fomento como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); entre outros.

Em relação à educação básica – especialmente a pública – a supradita contrarreforma conduz modificações consideráveis para o ensino médio, remodelando, sobretudo, a organização curricular e o financiamento para esta etapa da educação básica. Almeida e Lima

---

<sup>19</sup> Alguns textos vinculados a estudos na área das Ciências Sociais tratam a respeito do Golpe de 2016, como por exemplo, o Livro “A Resistência ao Golpe” publicado pelo Projeto Editorial Práxis organizado por Carol Proner, Gisele Cittadino, Marcio Tenenbaum e Wilson Ramos Filho, que trata do Impeachment sem crime de responsabilidade da Presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores.



(2019) salientam, para além das modificações citadas, o seu carácter ideológico que incorpora e legitima a fragmentação e a dualidade histórica intrínseca ao ensino médio, já tratadas nesta tese, destacando, também, a formação aligeirada dos estudantes, a privatização do ensino médio e a precarização do trabalho e da formação docente, características que adaptam a formação escolar às demandas pragmáticas do mercado.

Como justificativas para a proposta da reforma curricular, de forma urgente, os idealizadores da contrarreforma apresentaram: o baixo desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, conforme o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB); a estrutura curricular considerada excessiva por abarcar 13 disciplinas, sendo entendida como responsável pelo desinteresse e fraco desempenho dos estudantes; e a necessidade de modernização, no sentido de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, voltando-se para as aptidões dos alunos e das unidades escolares (CARNEIRO, 2020). Analisando os referidos argumentos, Motta e Frigotto (2017, p. 365) refletem:

É nessa seara que a reestruturação do currículo do ensino médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Por conseguinte, ao analisar a perspectiva dos reformadores, a modernização do currículo do ensino médio tem como objetivo retirar do currículo disciplinas consideradas ‘desinteressantes e pouco úteis’, no sentido da formação para mão de obra com a finalidade de satisfazer, única e exclusivamente, as demandas do mercado de trabalho. Sob o ponto de vista de uma formação integral dos sujeitos, é proposta a retirada, exclusivamente, de disciplinas intimamente ligadas à sua formação humana, as quais seriam: educação física, arte, geografia, história, sociologia e filosofia. Atendendo à visão mercadológica, intrínseca à contrarreforma a que se refere este tópico, o foco passa a ser, então, nas disciplinas que se relacionam mais diretamente com essa visão, isto é, português, inglês e matemática, declarando evidentemente seu cunho tecnicista. Essa visão faz parte de uma agenda globalmente estruturada da educação “cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea”. (FERREIRA, 2017, p. 304).

Isso posto, a lei nº 13.415/17 é a representação do pensamento conservador de seus idealizadores, estabelecendo, dessa forma, uma lógica economicista e pragmática ao ensino. Sendo assim, remonta à política proposta pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, orientada pela flexibilização, voltada às demandas do novo regime de acumulação flexível da ordem neoliberal as quais vinham se estabelecendo e tomando terreno globalmente desde os anos 1980, sendo efetivada também no Brasil a partir dos governos dos anos de 1990. Partindo desse pensamento, suas maiores modificações dizem respeito à ampliação da carga horária, pleiteando um ensino integral aos recursos financeiros e à organização curricular.

No que diz respeito à carga horária, a lei traz em suas disposições a seguinte premissa: “deverá ser ampliada de forma progressiva [...] para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017a, p. 1). Isto é, mantidos os duzentos dias letivos, nos primeiros cinco anos, a carga horária diária será de cinco horas, caminhando progressivamente para as 7 horas tornando-se, dessa forma, integral. Cabe ressaltar que escola de tempo integral deveria ser direito de todo estudante. No entanto, o formato proposto pela lei, torna-se mais um fator de evasão (MACHADO e MARSIGLIA, 2018). Além disso, a Lei nº 13.415/2017 trouxe mais uma evidência de precarização visto que, ainda que possa parecer interessante a ampliação do tempo de permanência na escola, é preciso ter clareza sobre qual proposta pedagógica será adotada com o propósito de sustentar a permanência dos adolescentes e jovens na instituição de ensino. É preciso garantir, para uma efetiva jornada de tempo integral, a reestruturação do ambiente físico e material das escolas, além de uma diversificação das atividades oferecidas e não simplesmente aumentar o tempo do jovem no ambiente escolar única e exclusivamente com o objetivo de prepará-lo para provas e exames de avaliação propostas pelo próprio governo com vistas a galgar financiamentos com órgãos internacionais, conforme nota-se na Portaria nº 1.145/2016, publicada pelo MEC no dia 11 de outubro. Tal intenção, segundo Silva (2017), só é mais um, entre tantos reducionismos, trazidos pela contrarreforma proposta, indo em sentido oposto aos mostrados pelos estudantes, como sendo necessários: atividades de múltiplos interesses e formas aliadas ao conhecimento escolar que hoje estruturam as disciplinas escolares.

Além disso, é inevitável o questionamento a respeito do montante de investimentos necessários à implementação do ensino médio integral, considerando o aumento do tempo de permanência dos alunos nas escolas, demanda maiores incrementos não apenas em infraestrutura (mais ou maiores salas de aula, bibliotecas, laboratórios, etc.), como também nos quadros de professores e outros profissionais da educação necessários ao funcionamento do

cotidiano escolar. Para tanto, a mesma lei estabelece a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado a partir da data de início da implementação do ensino médio integral, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes. A lei prevê, em seu parágrafo segundo “a transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, **respeitada a disponibilidade orçamentária** para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017a, grifos da autora). Contudo, em uma análise da conjuntura que permeia a aprovação da lei, concernente às políticas de austeridade já mencionadas, é importante ressaltar o grifo acima do texto legal dizendo respeito ao condicionamento da transferência de recursos à disponibilidade orçamentária além de sua definição por ato do Ministro da Educação (BARCELLOS et. al., 2017). Parece contraditório uma lei que prevê liberação de orçamento para a ampliação da carga horária ao ensino médio, quando o orçamento atual já não tem dado conta das demandas a ele, além dos cortes e congelamentos orçamentários em voga que, conseqüentemente, precarizarão ainda mais a oferta dessa modalidade de ensino. Desse modo, ressalta-se, a partir desse ponto da lei, a política de esvaziamento do ensino médio das classes assalariadas. Como está posto, essas classes não poderão trabalhar e estudar, ou terão um ensino precarizado, sem uma reformulação pedagógica com vistas a uma formação realmente emancipadora e omnilateral, reforçando, assim, a dualidade histórica do ensino médio. Desse modo, o resultado é colocar a classe trabalhadora para fora da escola. Com isso, remodela-se o ensino, apenas para aqueles que, de fato, podem arcar com os custos de um ensino integral, isto é, os donos dos meios de produção a quem interessa mão de obra barata de um lado e, do outro, a formação dos seus semelhantes como seres pensantes, a fim de assumirem, futuramente, o gerenciamento desses.

Por último, cita-se a alteração da organização curricular da LDB nos capítulos destinados ao ensino médio, retomando um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por ênfases ou itinerários formativos. (SILVA, 2017). A formação básica comum, anteriormente garantida nos três anos do ensino médio, passa a ser contemplada em uma carga horária que não ultrapasse 1.800 horas sendo, o restante das horas complementado por um dos itinerários formativos, a saber, linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnico-profissional. Apesar das propagandas veiculadas pelos governo, insinuando que a flexibilização das trajetórias curriculares visa tornar a escola mais ‘atraente’ aos alunos, porquanto, agora eles poderiam escolher qual itinerário seguir. É evidente que tal escolha não será realizada pelo estudante a partir de suas afinidades,

mas estará subordinada ao sistema de ensino, conforme a disponibilidade de cada unidade escolar as quais deverão ser organizadas por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares que tenham relevância para o contexto local.

Isso pode ser afirmado em virtude de que a nova lei determina a não obrigatoriedade das escolas em oferecer as cinco áreas de conhecimento, podendo se limitar a apenas um dos itinerários formativos. Isso claramente expropria, ainda mais, o direito dos filhos da classe trabalhadora de terem acesso aos conteúdos culturais mais complexos, produzidos pela prática social humana ao longo da história. Uma agressão desferida às duras conquistas que o ensino médio havia logrado como educação básica universal (MACHADO e MARSIGLIA, 2018). Essas medidas têm por objetivo desresponsabilizar o Estado ao transferir, única e exclusivamente, à escola, os alunos e professores a responsabilidade pela qualidade do ensino. Além disso, tal medida remete à perda de direito e a um enorme prejuízo com relação aos processos formativos da juventude, ferindo a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico, o que até então estava assegurado na LDB. (SILVA, 2017).

Outros aspectos graves com relação ao currículo do ensino médio, também foram alterados, como por exemplo, a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia, as quais passam a ser tratadas como ‘estudos práticos’, no sentido de poderem ser ofertadas em qualquer outra disciplina ou forma. Além disso, essas alterações estruturais do sistema de ensino, flexibilizando sua grade, impõe que “a carga destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio” (BRASIL, 2017a, p. 1). Ou seja, apenas 60% do currículo comum será garantido como obrigatório, sendo os demais 40% destinados aos itinerários formativos, acima mencionados. A partir disso, apenas português e matemática farão parte, obrigatoriamente, dos 3 anos do ensino médio.

Analisando essa nova organização curricular proposta, refletindo sobre a precarização, flexibilização e desmonte decorrentes dessa organização pautada no discurso de uma educação escolar ‘atraente’, Machado e Marsiglia (2017) discorrem sobre a formação dos jovens a partir de sua realidade: “seja uma vida elitizada, com acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade, ou uma vida empobrecida, sem acesso aos bens culturais mais desenvolvidos – (os jovens) trazem os interesses que foram fabricados nessa realidade. E nem sempre esses interesses correspondem aos seus interesses reais” (p.90). Isso quer dizer que, “nem sempre os interesses imediatos dos jovens correspondem aos seus interesses como seres concretos, pois como indivíduos concretos eles são uma síntese de inúmeras relações sociais”. (p.90) Nesse sentido, Saviani (2012) corrobora:

Portanto, o que é do interesse do aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também as gerações atuais não escolhem os meios e as relações de produção que herdaram da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas faz-se presente. A sua criatividade vai expressar-se na forma como ela assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações que eles não escolheram. Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana. Daí a grande importância de distinguir, na compressão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. (SAVIANI, 2012b, p. 121-122).

Por conseguinte, é dessa forma que se dá a construção dos conteúdos culturais, citando aqui, como importantes, as artes, as ciências da natureza e humano-sociais, a filosofia, disciplinas essas, integrantes indispensáveis para o conjunto dos meios de produção. Para tanto, a educação escolar tem o dever de ofertar o acesso a esses conhecimentos aos alunos de todas as classes, principalmente àqueles pertencentes à classe trabalhadora, pois, “retirar-lhes esse direito significa impedi-los da possibilidade de reflexão sobre a realidade, desarmando-os para a atuação crítica na própria realidade. Nesse sentido, o papel da escola não se restringe apenas incorporar os interesses dos alunos” (MACHADO e MARSIGLIA, 2017, p. 90). Cabe a ela, prioritariamente, confrontar esses interesses com as necessidades de formação desses indivíduos. Partindo de tais reflexões, conclui-se que, nitidamente, a nova organização curricular vai na acepção oposta à formação integral dos sujeitos, atendendo exclusivamente as demandas da flexibilização necessária como o objetivo de inserir o projeto neoliberal.

#### 4.1.1 Os Desafios da Educação Profissional no Contexto da Contrarreforma

A partir do que já foi visto, é possível ter clareza sobre o aspecto reducionista da formação básica em relação ao tempo curricular e a não obrigatoriedade de oferta de áreas do conhecimento em todos os anos do ensino médio. Essas medidas terão consequências imediatas, não somente para a educação básica, mas também para a Educação Profissional, a qual, dentro dessa reforma torna-se um dos cinco itinerários propostos para a formação no ensino médio.

Considera-se a inserção da formação técnica e profissional no itinerário formativo, mais um grande retrocesso da contrarreforma do ensino médio. Ora, se antes a formação profissional só poderia acontecer por meio do acréscimo de carga horária, assegurando 2.400 horas de formação básica geral, agora, a formação técnica e profissional faz parte de um dos itinerários

formativos, representando apenas 40% de toda a etapa do nível médio. Além disso, o cumprimento desse itinerário poderá ser realizado na própria instituição de ensino do aluno ou em parcerias com outras instituições, criando, dessa forma, incentivo às instituições privadas as quais objetivam lucro, sem preocuparem-se com uma formação escolar integral, mas cedendo à pressão dos representantes da classe empresarial na elaboração do documento, formação de mão de obra barata e não crítica.

Conforme Kuenzer (2017), o princípio da flexibilização que organiza a atual contrarreforma do ensino insere-se num quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível a qual se baseia na subordinação dos conteúdos às competências. E é a partir disso que se justifica a flexibilização curricular proposta, fazendo duras críticas ao ensino voltado à ciência e aos conteúdos, à centralidade do professor, à disciplinarização e a uma suposta falta de protagonismo dos alunos, características próprias de uma pedagogia crítica. Isso pode ser observado nitidamente na Base Nacional Comum Curricular – tanto a do ensino fundamental homologada em dezembro de 2017, quanto a do ensino médio, disponibilizada no dia 3 de abril de 2018, sobre a qual se tratará mais a frente.

Portanto, ao privar o ensino acadêmico necessário a uma formação humana, essa proposta não apenas mantém e reforça a dualidade histórica no sistema educacional como, também, afasta a possibilidade de formação dos sujeitos em uma dimensão omnilateral, principalmente daqueles provenientes de camadas mais populares tendo, como consequência, o esvaziamento do ensino técnico de nível médio. Segundo Lemos et al (2017) a contrarreforma para a educação profissional de nível técnico remete às políticas anteriores à criação dos Institutos Federais em 2008: terminalidade dos estudos para os setores populares refletindo um controle do conhecimento para pequenos estratos da sociedade. Os autores complementam argumentando que os estudantes das camadas populares matriculados nas escolas públicas de educação profissional, ao realizarem um curso profissionalizante de nível médio encontrarão dificuldades em acessar o ensino superior, fruto de uma proposta de currículo que lhes alija o direito de prosseguirem seus estudos em igualdade de condições com aqueles que escolheram os outros itinerários formativos os quais abarquem as demais áreas do conhecimento. Para Lemos et. al. (2017), isso significará aos alunos um ensino com condição de terminalidade, em virtude de pertencerem à classe trabalhadora e necessitarem de cursos técnicos profissionalizantes, a fim de ingressarem no mercado de trabalho tão logo possível, posto que significa sua subsistência. Isso não se dará por escolha pessoal, mas por imposição do próprio sistema de ensino, econômico e social vigentes. Sendo assim, reforça a ideia do conhecimento na sociedade capitalista como instrumento de dominação de classes e grupos. Às elites

reservam-se poderes fundamentais ao exercício da dominação e aos demais uma formação técnica que lhes nega acesso pleno à ciência, à tecnologia, à cultura.

Analisando a lei responsável pela contrarreforma, Carneiro (2020) aponta sua aproximação com o Decreto nº 2.208/97, no sentido de a educação técnica e profissional poder voltar a ser organizada em módulos com sistema de créditos e terminalidade específica, possibilitando, novamente, o que se pode chamar de saídas intermediárias. Assim, apresenta-se a retomada da “possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017a, p. 1). Além disso, o autor discorre sobre o retrocesso e a intensificação da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica, abordando a implantação, pelo MEC, do programa MedioTec que se caracteriza pela incorporação do Pronatec no ensino médio regular. Esse programa difere-se, veementemente, da proposta de educação técnica integrada do ensino médio, aproximando-se da forma concomitante na educação profissional, já que as formações podem ser realizadas simultaneamente ao ensino médio regular, vinculando, desse modo, o estudante à duas matrículas (uma do ensino médio e outra do ensino técnico) e, ao final, dois certificados de conclusão. O programa vem sendo executado em parceria com instituições públicas e privadas de ensino médio. Em defesa desse programa, o Ministério da Educação aponta que:

o MedioTec surge como um braço do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), visando a acelerar o processo de mudanças previsto na reforma do ensino médio e vai ser em um esquema concomitante de aulas em tempo integral com a educação técnica. (BRASIL, 2017c, s/p).

E ainda ressalta que, “permite aos estudantes terminarem o ensino médio com um pé no mercado de trabalho” (BRASIL, 2017c, s/p). A partir disso, é preciso afirmar a ênfase tecnicista, permeada nas propostas para a educação profissional, na medida em que resume o currículo geral em língua portuguesa, matemática e conhecimentos básicos para fins de execução de ofícios no mercado de trabalho. Isso fica evidente no documento de referência de execução para as redes ofertantes que diz:

Hoje, se o jovem quiser cursar uma formação técnica de nível médio, ele precisa cursar 2400 horas do ensino médio regular e mais 1000 ou 1200 horas do técnico. O Novo ensino médio permitirá que o jovem opte por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular, desde que ele continue cursando português e matemática até o final. (BRASIL, 2017d, p. 5).



Desse modo, compreende-se o MedioTec como um eixo da formação profissional inserido nos itinerários formativos o que, mais uma vez explicita a total precarização imposta pela reforma. A partir das reflexões e análises a respeito das modificações trazidas pela lei nº 13.145/2017 para o ensino médio, especialmente para a educação profissional, Motta e Frigotto (2017) afirmam que se trata de “uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora, também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação” (p.368). Além disso, os autores elucidam:

a contrarreforma do ensino médio, por imposição autoritária de MP é congruente e necessária para sustentar violência da PEC nº 55, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc. “Reforma” que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola “sem” Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368).

Depreende-se, portanto, a partir da análise normativa apresentada para a educação profissional, a importância de se trazer à tona reflexões e estudos concernentes aos princípios e finalidades das instituições educacionais do Brasil e, especificamente, quanto à autonomia institucional no que tange à formulação e implementação de suas próprias políticas curriculares. É necessário que as instituições, inseridas no contexto da formação para o trabalho, como é o caso dos Institutos Federais, protagonizem as discussões e os debates em torno das políticas públicas da educação básica e profissional com destaque à oferta do ensino médio. Para isso, estando atentas à articulação das políticas curriculares próprias condizentes às suas finalidades e ao relevante papel social da instituição na garantia do direito à educação básica, contemplando a formação integral do jovem-trabalhador em uma perspectiva emancipadora.

#### 4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

A fim de complementar o conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem a contrarreforma do ensino médio, no dia 05 de janeiro de 2021, foi publicada pelo D.O.U a Resolução CNE/CP nº 01/2021, responsável por dar nova forma e conteúdo às diretrizes curriculares nacionais gerais para educação profissional e tecnológica (DCNGEPT), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Dentro de uma conjuntura seriamente austera delineada a partir do avanço do ultraliberalismo econômico implantado por razão do Golpe de 2016 e que se projeta para cenários mais desastrosos, a partir de 2019, com o crescimento do ultra



conservadorismo de costumes, negacionismo da ciência e a tecnocracia militarista, essas diretrizes compõem as peças que faltavam a fim de completar o projeto ideológico neoliberal para a EPTNM. Esse projeto tem por objetivo atacar os direitos sociais, arduamente conquistados ao longo do tempo pela classe trabalhadora mais empobrecida deste país e, ao mesmo tempo, regular os interesses do capital.

Em repúdio à essa normativa, diversas instituições se posicionaram contra as novas diretrizes curriculares nacionais para educação profissional e tecnológica. Com destaque aqui, serão trazidos a nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) bem como a análise da Resolução 01/2021/CNE e as diretrizes para o fortalecimento da EPT na rede federal de educação profissional e tecnológica produzida por um grupo de trabalho do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), integrante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de educação profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), ambos destacam aspectos preocupantes os quais se configuram como ataques ao direito de todos à educação básica e Profissional de qualidade, socialmente referenciada e serão enumerados a seguir.

Antes, cabe ressaltar, o posicionamento do CONIF a respeito das novas DCNGEPT destacando que essas "não devem ser recebidas e interpretadas de forma isolada e descontextualizada das demais legislações vigentes, inclusive, e principalmente, à luz da Magna Carta de 1988 (CF/1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB/1996)" (CONIF, 2021, p. 2). Diante disso, o documento do órgão citado reitera o princípio da hierarquia das normas, compreendendo, desse modo, que as diretrizes devam "dialogar com a política mais ampla de construção e consolidação dos Institutos Federais (IFs) desenvolvida na última década" (CONIF, 2021, p.2). Reafirma, desse modo, os conceitos fundantes da EPT definidas em normativas legais e documentos produzidos pela RFEPCCT. Também ratifica a sua condição de autonomia institucional e didático-pedagógica "frente à criação, oferta e organização curricular de cursos e ações de EPT no âmbito de seus Campi e das comunidades que estes atendem" (CONIF, 2021, p. 2) preservando, portanto a identidade da EPT e a institucionalidade da RFEPCCT no contexto das políticas educacionais nacionais.

- 1) O texto das DCNGEPT carece de consistência teórica, pois o que o marca é a indefinição ou oscilação no que se refere às concepções educacionais apresentadas, situando-o no âmbito das críticas acadêmicas dirigidas a documentos oficiais relativos às reformas da década de 1990 (ANPED, 2021, s.p.)

Esse aspecto traz consigo o que se pode chamar de hibridismo<sup>20</sup> (RAMOS, 2021), isto é, “hibridização de discursos curriculares distintos, os quais propõem articular, como se apoiados na mesma referência teórico-epistemológica, matrizes teóricas (políticas) de natureza diversa” (ANPED, 2021, s.p.). Desse modo, expressões e conceitos do referencial crítico<sup>21</sup> são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal<sup>22</sup>. A esse respeito, faz-se necessário esclarecer que, o uso dessas combinações de conceitos e expressões contraditórios tem por objetivo “ocultar as verdadeiras contradições internas do seu conteúdo, fazendo parecer que tais diretrizes contemplariam práticas educacionais distintas” (ANPED, 2021, s. p.). Porém, concernente a essa estratégia, há um claro propósito de submeter as normativas à lógica neoliberal, a partir da fragmentação e privatização, resultando no sucateamento da educação básica e profissional.

- 2) A EPTNM, segundo as DCNGEPT, pode ser proporcionada de forma integrada, concomitante, concomitante intercomplementar, e subsequente ao ensino médio. O texto prioriza, claramente, a forma concomitante (ANPED, 2021, s.p.).

Do mesmo modo que a lei 13.415/2017 prioriza a forma concomitante, com a implementação do MedioTec, o texto das novas diretrizes somente reforça a ameaça à continuidade do EMI, como concepção formativa pautada na omnilateralidade, politecnicidade e escola unitária com vistas à formação humana integral do cidadão.

- 3) Sobre o modelo de organização curricular, segundo a DCNGEPT, é a BNCC seguida do itinerário formação técnica e profissional que corresponde à forma integrada de articulação entre o ensino médio e a EPTN (ANPED, 2021, s.p.).

Mesmo analisando de forma superficial, pode-se concluir que não há compatibilidade entre a concepção de EMI e a forma integrada apresentadas nas DCNGEPT. Essa ruptura transparece nos seus artigos 15 e 23:

---

<sup>20</sup> Fala no Youtube no fórum de discussão da EPT do IFMG

<sup>21</sup> “Trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho”.

<sup>22</sup> “competências para a laborabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”.

Art. 15. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange: I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; [...]§ 2º A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do ensino médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM) desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho. [...] Art. 23. O planejamento curricular [...] é definido pela explicitação dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, compreendidos nas competências profissionais e pessoais, que devem ser garantidos ao final de cada habilitação profissional técnica e das respectivas saídas intermediárias correspondentes às etapas de qualificação profissional técnica; [...] (BRASIL, 2021, s. p.).

No itinerário chamado de formação técnica e profissional, apreende-se a possibilidade de uma certificação de conclusão de ensino médio, no entanto, sem ser uma formação técnica de nível médio. Isso pressupõe uma formação de curta duração, com objetivo de qualificar o sujeito, mas absolutamente desarticuladas e fragmentadas, afastando-se, completamente, da formação integrada. Além disso, consolida-se, também, na chamada formação técnica com saídas intermediárias. Para tanto, em medida de possibilidade, o CONIF sugere:

Manter a construção dos Itinerários Formativos de forma integrada, sem a fragmentação proposta como possível, mas não obrigatória, nas reformas educacionais atuais, reafirmando o previsto no artigo 36 § 3º, da LDB/1996: “A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos”, reiterado pelo previsto nas DCNEGEPT, em seu artigo 3º, incisos XVIII e XV. (CONIF, 2021, p. 15).

- 4) A combinação da EPT com a educação a distância (EAD) possibilita, ainda, o barateamento da oferta da educação profissional que prescindirá de infraestrutura, podendo reduzir-se ao uso de vídeos e simulações sem a participação direta dos educandos no processo de trabalho (ANPED, 2021, s. p.).

Na educação profissional, a prática deve ser embasadora do processo formativo. No entanto, ao se permitir, conforme as novas DCNNGEPT, a oferta dessa modalidade, de forma não presencial, entrega uma defasagem importante no seu sentido humano-operacional, uma vez que nega aos educandos a vivência do sentido ontocriativo do trabalho.

- 5) A limitação de carga horária da BNCC (máximo de 1800 horas) e sua natureza conceitual e epistemológica empobrece e corrói a educação geral, antes prevista como conjunto de conhecimentos do ensino médio, impedindo que seu conteúdo ofereça a compreensão dos fundamentos científicos da produção moderna. (ANPED, 2021, s. p.)

A limitação da carga horária, tal como já validada na lei 13.415/2017, aparece nas DCNGEPT no Art. 26, § 1º:

Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o ensino médio ou com este concomitante [...] terão carga horária que, em conjunto com a de formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas [...] garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC [...] (BRASIL, 2021, s. p.)

Essa limitação acaba por diminuir, consideravelmente, o acesso dos estudantes aos conhecimentos, ao passo que, assume como referência não um mínimo, mas um máximo de carga horária. Portanto, conforme a nota de repúdio lançada pela ANPED, “existe um máximo de conhecimentos a serem adquiridos os quais não poderão ser ultrapassados”. Isso, evidentemente, “somente se aplicará, na prática, aos estudantes provenientes dos fragmentos da classe trabalhadora. É óbvio que os filhos dos estratos mais bem aquinhoados não estão abrangidos por essa restrição” (ANPED, 2021, s. p.). Assim, a partir do entendimento que a atual carga horária dos cursos técnicos integrados ao EM (EMI) ofertados pela RFEPCT já preveem o atendimento ao artigo 26 § 1º das novas DCNGEPT, o CONIF recomenda aos IFs que pautem seus cursos pelo previsto nas diretrizes indutoras do FDE/CONIF<sup>23</sup>. Na perspectiva dos cursos integrados, as 1.800h previstas para a BNCC não precisam estar separadas na organização curricular dos cursos, e a organização dos itinerários de forma integrada está previsto pela LDB. Dessa maneira é possível atender o limitador legal de 1.800h de conteúdos da BNCC na totalidade da matriz curricular integrada sendo passível, inclusive de ampliação uma vez que formação geral e formação específica integram-se de fato (CONIF, 2021).

- 6) Defesa da atuação dos “profissionais com notório saber” no itinerário formativo “formação técnica e profissional” e a compreensão assumida sobre o perfil desses profissionais, quando comparados aos professores que atuam na educação básica. (ANPED, 2021, s. p.) e reconhecer na instituição do “notório saber” um processo grave e irreversível de desvalorização dos profissionais da educação e sobretudo da carreira docente, ao desconsiderar a Educação e o Ensino como campos dos saberes dotados de

---

<sup>23</sup> Diretrizes Indutoras para a Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Aprovadas e publicadas em setembro de 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>

especificidades próprias e ao ignorar a importância destes saberes na formação dos professores e no processo de ensino-aprendizagem (CONIF, 2021, p. 13).

Essa normativa já aparece no relatório do Parecer CNE/CP nº 17/2020 que deu origem às DCNGEPT quando aponta dois perfis distintos de professores, isto é, aqueles responsáveis pela formação geral do estudante, regida pela BNCC e os profissionais responsáveis por prepararem os alunos para o contexto profissional, os quais ensinarão a partir de saberes que não estão, necessariamente, vinculados aos níveis de ensino (tecnólogos, bacharelados, etc.), tampouco aos saberes docentes. Ou seja, “não se trata de uma relação necessária com nível de escolaridade, mas sim de dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional” (ANPED, 2021, s. p.).

Após a análise e crítica dos aspectos contidos nas DCNGEPT, anteriormente mencionados, é inegável a racionalidade de privatização da educação em que eles se inserem. Expressões referentes a parcerias público-privadas são assíduas no decorrer de todo o texto. É notável a grave divergência das novas diretrizes com a concepção de educação profissional e função social da RFEPCT enquanto política pública. Além disso, salienta-se que as modificações postas também não são suficientes para a formação de mão-de-obra qualificada ao mercado, contrariando até mesmo as declarações dos representantes governamentais e empresariais. Aparentemente, a intenção, conforme as palavras da ANPED (2021),

parece expressar a ausência de demandas socioeconômicas por produção de ciência e tecnologia em um país cuja economia se especializa em criar empregos e/ou ocupações de baixa qualificação" (s. p.) o que resultará, por fim, na destruição permanente de cadeias produtivas, no aumento do desemprego, na flexibilização, informalização e precarização do trabalho, redefinindo, portanto, "as bases sociais da classe trabalhadora, afetando de forma singular o futuro de amplos setores da juventude trabalhadora. (ANPED, 2021, s. p.).

Isso posto, aponta-se para a urgência da resistência a esses dispositivos legais, para fins de defesa da educação como direito social público, igualitário e universal. Para tanto, reitera-se, como resistência, a não obrigatoriedade dos IFs em readequar seus projetos pedagógicos institucionais e seus respectivos planos de cursos para se submeterem às propostas da nova resolução, segundo o documento do CONIF. Atendendo-se, e não negando, assim, as demais legislações vigentes, a organização atual dos projetos pedagógicos de cursos, e organização didático pedagógica institucionais, a fim de se adequar às fundamentações "que só trarão prejuízos para a RFEPCT e principalmente para a formação integral dos educandos, para os

profissionais envolvidos e para a própria institucionalidade dos IFs, CEFETs e CPII" (CONIF, 2021, p. 17).

#### 4.1.3 Apontamentos sobre Arte e Educação Musical no Contexto da Contrarreforma

Ao analisar o texto da Medida Provisória nº 746/2016, especificamente no contexto da disciplina de arte e da música como componente curricular pertencente a ela, o que se pode notar são retrocessos dos avanços moderados que se teve no decorrer da trajetória dessa área, conforme já descritos nesta tese. Antes da reforma, mesmo sob diversas lacunas, tinha-se alcançado o entendimento do ensino da arte enquanto área de conhecimento própria e fundamental para a formação dos estudantes e a formação docente nas devidas especificidades, condizentes com os desafios da educação na contemporaneidade. Destaca-se aqui que, desde o final da década de 1970, o movimento arte-educação vinha na defesa e na construção de propostas com o objetivo de efetivar a arte no currículo escolar, sendo isso alcançado com a aprovação da LDB/1996 a qual revogou as disposições anteriores da Lei 5692/71, dispondo a Educação Artística como atividade educativa ministrada por professores polivalentes formados em cursos de curta duração.

A partir então, da alteração da LDB/96, o texto da contrarreforma para o ensino médio dispõe em seu artigo 3º, parágrafo 2º: “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017a), e, no artigo 6, item IV: “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional[...]” (BRASIL, 2017a). Esses textos, notoriamente trazem à tona um retrocesso na caracterização da arte enquanto componente curricular no sentido de que, os termos ‘estudos’ e ‘práticas’ não garantem sua autonomia enquanto área de conhecimento, além de possibilitar profissionais não licenciados atuarem no ensino do último ciclo da educação básica, minimizando, dessa forma, a importância do saber docente e do saber ser professor de arte. Essas modificações remetem às características de desmonte da LDB em 1971 quando foi o período considerado mais crítico do ponto de vista do ensino de arte. Fusari e Ferraz (2001), em relação a esse período, apontaram que “a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 20). Contextualizando para os tempos atuais, o mesmo se percebe em relação ao que podemos chamar ‘Novo ensino médio’.

Na primeira versão da Medida Provisória publicada em setembro de 2016, o componente curricular arte deixava de ser obrigatório no ensino médio quando a proposta trazia

a alteração do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB, da seguinte forma: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (DOU, 2016). Essa alteração foi palco para uma série de críticas em relação ao texto da proposta inicial. Para além das ocupações estudantis em milhares de escolas no país, as entidades representantes das disciplinas excluídas no texto da MP, a saber: arte, educação física, filosofia e sociologia se organizaram e pressionaram, a partir de notas e de manifestações, a fim de que as mesmas fossem novamente incluídas. Vale destacar a apresentação de 568 emendas à MP, sendo acatadas, parcial ou totalmente, apenas 148. Dentre elas, a arte retornou ao currículo, mas, como já dito, desconfigurada e precarizada conforme a análise da lei de um modo geral.

A ênfase tecnicista voltada ao trabalho apontada por Fusari e Ferraz (2001) a respeito da Lei 5692/71 retorna com força no ‘novo ensino médio’ a partir de duas questões: a ideia de que, após a conclusão desse ciclo, os estudantes estarão aptos a ingressar no mercado de trabalho, argumento central presente na maciça propaganda televisiva empreendida pelo Governo Federal na tentativa de convencer a população sobre a reforma educacional proposta e a defesa do empreendedorismo.

Esse conjunto de medidas, principalmente no que diz respeito à reestruturação da arte no currículo, cerceia a obtenção de conhecimentos auxiliando no desenvolvimento da sensibilidade, expressividade, senso crítico, trabalho em grupo, percepção mais profunda sobre a realidade cotidiana e os demais aspectos inerentes à formação humana integral. É notório o sufocamento das capacidades expressivas e criativas dos educandos ao reduzir o ensino médio apenas à formação tecnicista, voltada para o mercado de trabalho, com mão de obra desvalorizada. Nesse sentido, se faz urgente e necessária a organização e a resistência na defesa do ensino de arte e música nas escolas de educação básica.

#### 4.1.4 Desafios da Contrarreforma

O presente tópico refletiu acerca das implicações causadas pela contrarreforma do ensino médio e pelas novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino profissional, especificamente, seus desdobramentos para a educação profissional na modalidade do EMI e para a disciplina de arte obrigatória no contexto da educação básica.

Compreende-se, a partir da conjuntura política e econômica que, uma proposta de educação correspondente à concepção da formação integrada em que a arte cumpra seu papel

enquanto área de conhecimento científico, não está garantida. Isso se dá em virtude das políticas educacionais para o ensino médio e, conseqüentemente, para a educação profissional estarem embasadas em um modelo tecnicista de educação no qual o ensino está, substancialmente, dependente das necessidades econômicas e das exigências do setor produtivo.

A educação, como parte de um conjunto de práticas sociais fundamentais, tem como finalidade assegurar a expansão das perspectivas dos sujeitos, transcendendo os horizontes do mundo do trabalho, formando-o para a totalidade da vida. Na concepção da inserção social, o papel da educação deve estar pautado em uma formação crítica, humanizadora e emancipadora, que amplie o nível de participação dos indivíduos nas esferas sociais e no mundo do trabalho.

Por isso, o desafio frente a esse conjunto de legislações, segundo Marise Ramos (2021), é reafirmar os princípios de uma formação humana integral, rompendo-as e ultrapassando-as a partir da contradição porque é na lógica do conceito de formação integrada que se pode conseguir tensionar a contrarreforma e as diretrizes. Desse modo, é urgente a compreensão dos fundamentos dessas imposições, as quais Ramos (2021) chama de constrangimentos. Segundo a autora, é preciso estar cientes de que essas normativas não partem de elementos voluntariosos, mas compactuam com a lógica do capital contemporâneo, com o neoliberalismo, com a produção do desemprego para fomentar o empreendedorismo de si - do trabalho absolutamente precário, desregulamentado, desregulado, da uberização do trabalho - compactuando, também, com toda materialidade da crise do capital que atinge fortemente a classe trabalhadora. Nesse sentido, é necessário manter a contradição viva para, em benefício da classe trabalhadora, manter o projeto da formação integrada, tendo como horizonte a formação da classe trabalhadora de forma contra hegemônica.

## **4.2 Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular, a reforma do ensino médio e o projeto escola sem partido, fazem parte de um combo de políticas educacionais implementadas no Brasil pós-golpe de 2016 que corrompem as estruturas da escola pública, bem como de seu papel social. São políticas responsáveis por controlar a escola com base em uma lógica de gestão centrada nos resultados e não nos processos (GIROTTI, 2018). Os percursos dessas reformas acontecem sob uma estrutura de decisões restritas, sem a observância do processo plural e democrático na condução dos debates, tendo como principais sujeitos grupos vinculados ao empresariado nacional e transnacional.



Nesse cenário, a BNCC é representante de mais uma política com vistas à ampliação do controle do trabalho docente a partir, principalmente, das avaliações em larga escala, pautadas em testes e dos currículos padronizados e responsáveis pela perpetuação da dualidade da escola. A unificação de um currículo nacional, bem como as avaliações de larga escala, estão diretamente ligadas ao que se chama de redução da escola. Amparada pela LDB, a necessidade de um currículo unificado é entendida, portanto, como sendo de ordem ideológica, colocada como indispensável e primordial. No entanto, há que se avaliar até que ponto os conteúdos contidos nas avaliações externas são determinantes do currículo escolar.

A fim de conservar a dualidade da escola, ou seja, manter a perpetuação da desigualdade social em âmbito escolar, Apple (2008) argumenta que a adoção de um currículo e avaliações nacionais, são meras justificativas para entradas ideológicas. Fetzner (2013) corrobora com essa afirmação apontando que a premissa de que partem para o emprego de um currículo nacional é o discurso da elevação da qualidade do ensino e, conseqüentemente a responsabilização da escola quanto ao seu sucesso ou fracasso, discurso esse pertencente às pedagogias neoliberais, que enfatizam o protagonismo do indivíduo e a meritocracia. Conforme anunciava Apple (2008), desde os anos 80, os interesses por um currículo único nacional, pouco se associam à ideia de melhoria das oportunidades de vida das pessoas, e muito se empenham “em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, de família e de escola ideais” (p. 68). O conhecimento oficial é, sempre, um espaço de conflito. Discutir currículo implica em perceber cultura e poder em disputa, conceitos e relações de classe, de raça, de gênero e de religião implicados nestas disputas. Assim, “a decisão de definir alguns conhecimentos de grupos como válidos para serem transmitidos às gerações futuras, enquanto que a história e a cultura de outros grupos dificilmente vêm a luz do dia, revela o modo como o poder opera na sociedade” (APPLE, 1999, p. 9)

Para além da LDB, após a contrarreforma do ensino médio, em 21 de dezembro de 2017, foi homologada a BNCC, que, em um discurso otimista, pretende nivelar as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 2017b). Muito se tem debatido a respeito da viabilidade da implantação da BNCC no atual contexto que se “configura como uma contrarreforma da educação básica conduzida pelo governo hodierno (...) sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais”. (AGUIAR e DOURADO, 2018, p.8) Alguns autores como Alves (2014) e Macedo (2014) acreditam que a condução da BNCC, sendo influenciada por instituições

privadas, visam a construção de um novo modelo de regulação, que possibilitará o controle daquilo que será ensinado e aprendido. Ao contrário de se garantir uma melhoria da educação, o que se terá é um reforço das desigualdades educacionais, pois, o que a BNCC tem a oferecer é mais uma tentativa de meritocracia a partir de “um sistema ou modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo, controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte” (MACEDO, 2014, p. 1.553).

É importante ressaltar que, na contramão da imposição de modelos unificados de currículos e das avaliações externas está o caminho da integração, da politecnicidade e da omnilateralidade que têm, em sua essência, a necessidade de superar a escola convencional que distingue a formação humana dos processos de produção da vida, balizadores da realidade social. Desse modo, este tópico propõe reflexões a respeito das políticas educacionais que circundam a BNCC, bem como entender o espaço da arte e da música nessas, partindo do pressuposto que são conhecimentos imprescindíveis para a superação de uma escola reduzida à preparação técnica para o mercado de trabalho, ou treinamento para avaliações de larga escala.

#### 4.2.1 Histórico da BNCC

O alinhamento da BNCC com as políticas neoliberais conectando a escola com o mercado de trabalho, reforçando a dualidade estrutural, não é novidade. Como exemplo pode-se citar as reformas capanema durante o Governo Vargas nos anos de 1940, as quais tiveram como marca principal a contraposição entre ensino secundário destinado às elites dirigentes e ensino profissional voltado para a massa trabalhadora. A Lei nº 5.903/1971, do período da ditadura empresarial-militar, que prescrevia como obrigatória a profissionalização em todo o ensino de segundo grau, bem como o Decreto nº 2.208/1997, os PCN e DCN, sob o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, regulamentavam formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional com o objetivo de abarcar os interesses do mercado, ao mesmo tempo que estabelecia os fundamentos de uma organização curricular sob a ótica da pedagogia das competências (MARSIGLIA et. al; 2017).

Nesse trajeto, a educação básica formal, bem como a educação profissional sofreram sucessivas intervenções internas, reguladas pela elite brasileira e, ainda, mais tarde, sofreram também intervenções externas, conduzidas por organizações internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial, o FMI, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre outros. Branco e seus colaboradores (2018) argumentam que:

Tais organismos determinam a organização, a prática e os investimentos para a educação básica brasileira, marcada por constantes rupturas e descontinuidades, possibilitando a visualização de avanços e retrocessos. Desse modo, o campo educacional brasileiro transformou-se em palco de disputas, uma vez que, nesse cenário, manifestaram-se defensores de uma educação equitativa e de qualidade para todos, popular, sem discriminações, que sirva para superar injustiças sociais, e, em outra direção, emergiu a dominação, a exploração e a dualidade no acesso ao conhecimento científico, ao saber elaborado, em que a educação apresentou-se como instrumento capaz de garantir a manutenção do status quo e reproduzir a organização social vigente. (BRANCO et al, 2018, p. 49).

Sempre alinhadas com os interesses da elite, as políticas neoliberais foram sendo difundidas a partir da ingerência dos organismos internacionais, anteriormente citados, acometendo, desde a economia e o mundo do trabalho até as áreas sociais e as políticas educacionais brasileiras. Nessa conjuntura, a LDB/96 agregou em seu texto as orientações capitalistas internacionais. Um exemplo disso, na década de 1990, é a publicação do Relatório Jacques Delors pela Unesco, o qual consistia em difundir um modelo educacional completamente engajado com os interesses capitalistas e consonante com o delineamento de orientações para a educação mundial no século XXI (SAVIANI, 2010). À vista disso, o referido relatório serviu como orientação para a política de Estado por meio dos PCNs, elaborados por iniciativa do MEC e publicados em 1997 como referência à organização dos currículos de todas as escolas do país, porém sem caráter de obrigatoriedade. Os PCNs trazem em seu bojo a defesa de uma pedagogia acrítica, pautada no aprender a aprender, coincidindo com as justificativas contidas no Relatório Delors. Assim, a educação escolar pública é pensada como o caminho mais fácil para conformar espíritos, incutir valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado com as suas diferenças econômicas, sociais e culturais, sob a égide de uma preparação para o mundo do trabalho em detrimento de uma formação emancipadora (BRANCO et. al; 2018).

Para tanto, os PCNs foram utilizados como uma importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais, abarcando os ideais do projeto capitalista, abrindo o caminho de uma mediação direta das empresas no currículo, desde a seleção de materiais até a gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras. Falleiros (2005) elucida que instituições e grupos privados, como o Projeto Cuidar do Instituto Souza Cruz e o Programa de Educação Afetivo-Sexual da Fundação Belgo Mineiro, entre outros, foram responsáveis pela implementação dos temas transversais nas escolas da rede pública. Nesse sentido, os PCNs buscaram, embasados nas convicções dessas empresas, redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares. Para além disso, nesse mesmo período foram implementadas formas de controle

com o propósito de verificar a ligação entre o currículo unificado e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da educação básica (SAEB). A esse respeito, Marsiglia et. al. (2017) aponta para o desenvolvimento das políticas curriculares nacionais ao longo dos anos de 1990 e 2000, com o objetivo de hegemonizar e esvaziar o currículo dos conteúdos clássicos, em função do que os autores chamam de necessidades imediatas da classe trabalhadora. De igual modo, a história se repete no que diz respeito à nova tentativa de unificação do currículo nacional, a BNCC, no sentido da interferência de organismos e instituições privadas. Os interesses neoliberais em benefício do capital ficam evidentes no histórico da educação brasileira, reflexos das demandas de trabalho e das perspectivas de organização social e de classes.

Assim como aponta o histórico de algumas políticas a respeito do currículo pretendido nas escolas brasileiras, a BNCC também é implementada com o propósito de unificação de conhecimentos. É um documento de caráter normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, conforme divulga o Ministério da Educação (Brasil, 2018).

Vale ressaltar que, o propósito de implantação de uma base nacional comum para a educação básica no Brasil não é recente. Sua concepção está prenunciada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRANCO et. al; 2018). A Constituição anuncia a instauração de uma base nacional comum: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, artigo 210). Da mesma forma está prevista na LDB:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, artigo 26).

A partir dessas premissas, em 2010 houve direcionamentos a respeito da necessidade de uma base nacional comum como parte do Plano Nacional de Educação (PNE). Em virtude disso, no ano de 2015, realizou-se o *I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base*, reunindo diversos assessores e especialistas. Em março de 2016, a primeira versão da Base ficou pronta, mas não se encerraram as discussões e estudos, com objetivo de aprimorá-la e envolver mais segmentos da sociedade, visando, naquele momento, a uma construção

democrática. Sendo assim, houve espalhado por todo os estados do país seminários com professores, gestores e especialistas, os quais eram abertos à participação pública. O resultado incidiu na elaboração da segunda versão da BNCC, publicada em 2016. Após discussões acerca dessa versão, o processo resultou na elaboração da terceira e última versão do documento (BRASIL, 2017b). A versão final da BNCC foi entregue em meados de 2017 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano, ficando pendente apenas a parte referente à etapa do ensino médio, publicada no primeiro semestre de 2018.

Nessa trajetória apresentada sobre a construção da BNCC, estão representadas as diferentes concepções de educação, sociedade, conhecimento, etc. Essas concepções mostram a relação intrínseca entre sociedade e educação “que está na origem dos debates curriculares e que, a todo momento, busca ser ocultado pela lógica técnico-instrumental que visa reduzir o currículo a um conjunto de conteúdos e objetivos, organizados de forma sequencial” (GIROTTO, 2018). Portanto, o processo de construção da BNCC reflete a disputa de um projeto de sociedade no qual se tem, como principais defensores da BNCC, fundações vinculadas e financiadas por grupos empresariais.

Com isso, não obstante os discursos governistas em defesa da base, percebe-se com clareza o descompromisso com a prioridade da educação e da democracia, cedendo aos interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais, lobbies educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas. Isso fica claro quando se observa a elaboração da BNCC como sendo uma exigência dos organismos internacionais que orientaram, inclusive, a sua aparição na Constituição Federal de 1988 na LDB e no PNE. Para tanto, nesse processo participaram membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) mas, fundamentalmente, participaram os representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum. Conforme apresenta Macedo (2014), envolveram-se amplamente no processo de debate e elaboração da Base as seguintes instituições financeiras e empresas: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. Essa informação, segundo a autora, não pode ser ignorada ao passo que, a influência de agentes externos, nacionais e internacionais sobre os assuntos educacionais, no planejamento e na elaboração das políticas educacionais, assim como na organização curricular das escolas, não é uma prática recente, conforme já dito. O objetivo da

interferência desses agentes é, justamente, galgar espaços de decisão para suprir suas demandas mercadológicas. Saviani (2014) ratifica esse pensamento dizendo:

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”. (SAVIANI, 2014, p. 105).

Dessa forma, instituições filantrópicas, ONGs, fundações, vão se consolidando como protagonistas das políticas educacionais, criando novos mecanismos de governabilidade, a partir da desestatização, com o objetivo de suprir as demandas e as crises do mercado e do setor empresarial, pormenorizando as questões sociais (ZANATTA, 2017).

Contudo, ressalta-se que, ao tratar de currículo e objetivos educacionais, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é necessário e imprescindível a participação permanente daqueles que materializam, de fato, por meio de sua prática, na construção, formulação e em suas estratégias de execução do currículo oficial. Isto é, professores, alunos, pais e dirigentes escolares, para além dos órgãos do sistema de ensino, como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Entretanto, suas atuações nos processos decisórios sobre a reorganização curricular, como a estabelecida por uma BNCC, não se efetivou de maneira satisfatória, antes, configurou-se mais como um simulacro, servindo apenas para legitimar o que já estava posto. A esse respeito, houve um posicionamento crítico da ANPED sobre a metodologia de construção adotada, apontando a mesma como um modelo duvidoso de consulta pública, a qual foi utilizada como meio de validar a participação popular. Isso porque os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente ocuparam o espaço de discussão e elaboração, foram sendo substituídos ao longo do processo e a última versão culmina com a presença maciça do MEC, das Fundações e representantes de empresas e grupos privados (BRANCO et. al; 2018).

Assim sendo, a versão final da BNCC, já homologada, diz respeito às práticas de controle e tentativas de homogeneidade, ajustadas às políticas neoliberais e vinculadas às políticas de avaliação (ROCHA e PEREIRA, 2016), a qual não reflete a diversidade do diálogo estabelecido em muitas contribuições recebidas (ANPED, 2017).

#### 4.2.2 Alinhamento da BNCC às Políticas neoliberais

O alinhamento da BNCC com as políticas neoliberais se sustenta nos seguintes argumentos: a defesa do ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, a centralidade dos currículos padronizados nas avaliações em larga escala e o apoio aos programas nacionais de livros didáticos.

No que se refere à sua organização, a BNCC defende a importância do ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades (BRASIL, 2017b, p. 15), evidenciando a dependência dos conteúdos curriculares ao desenvolvimento de competências. A fim de justificar essa escolha o documento da BNCC (BRASIL, 2017b) elucida:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se deparar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. (BRASIL, 2017b, p. 16).

Não restam dúvidas quanto à conformidade da BNCC aos organismos internacionais defensores da ideologia neoliberal que tem por finalidade a formação de sujeitos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão. Isso acontece porque, ao subordinar os conteúdos escolares ao desenvolvimento das competências e ao definir o conhecimento como uma soma das habilidades, resulta, como consequência disso, a legitimação do pragmático e da superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista. Ou seja, não cabe para os alunos compreenderem a realidade para tornarem-se críticos e se comprometerem com sua transformação social, mas sim, apenas desenvolverem as competências exigidas pelo mercado (MARSIGLIA et. al, 2017).

Conforme Marsiglia et. al. (2017), ao se analisar a conjuntura social, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, a ênfase do documento no desenvolvimento das habilidades, competências, procedimentos e a formação de atitudes, demonstra uma perspectiva de adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente,



ao empreendedorismo. O objetivo é, então, preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação flexível.

No que se diz respeito à centralidade dos currículos padronizados com fins às avaliações em larga escala, percebe-se mais uma investida de cunho neoliberal, visto que essas políticas, tais como PISA (Programa Internacional de Avaliação Estudantil), o Sistema de Avaliação da educação básica (SAEB), e outras, têm sido utilizadas com o intuito de ampliar o controle sobre as unidades escolares e o trabalho docente, bem como estratégia para ocultar as diferentes responsabilidades pelo fracasso verificado em diferentes redes e sistemas educacionais no país e as desigualdades inerentes ao modelo econômico hegemônico (GIROTTO, 2018). A construção de um currículo unificado, tal como a BNCC, abarca as avaliações externas e são justificadas, difundindo-se a ideia de que todos teriam as mesmas condições para aprender e ensinar.

É preciso ter em mente que a avaliação escolar cumpre um papel fundamental no que diz respeito ao diagnóstico da qualidade do ensino acerca das metodologias e currículos. Deve ser realizada, democraticamente, como uma via de mão dupla, na qual todos os sujeitos por ela envolvidos participam ativamente, não se estabelecendo hierarquias, nem sejam utilizadas para instituir funções de poder. Dessa forma, no âmbito local, a avaliação precisa ser processual e diagnóstica. Para além de provas, entende-se a avaliação “como um processo mais amplo e complexo que, comprometido como ação mediadora, nega o aspecto de terminalidade, de obstrução e de simples verificação de erros e acertos em poucas disciplinas, mas como balizador em favor de orientar as potencialidades do processo de ensino e de aprendizagem educacional”. (MENEGÃO, 2015, p.37).

Da mesma forma, ao se olhar a avaliação escolar em uma perspectiva macro, isto é, as avaliações externas de larga escala, é preciso refletir, criticamente sobre a sua função, contribuição efetiva e quais implicações em nível micro as mesmas trarão para a educação, para a escola e, prioritariamente, para o aluno. Sendo assim, há que refletir: “essas avaliações têm gerado superação ou reforço das práticas conservadoras? De onde vem o desejo de medir o conhecimento” (FETZNER, 2013, p. 29)? Para fins de contextualização, é importante lembrar que, as primeiras iniciativas de criar sistemas de avaliação externa de aprendizagem no Brasil, em larga escala e âmbito nacional, surgiram há cerca de 30 anos, no início da década de 1980, quando houve uma mudança no entendimento da educação. Essa nova concepção seguia os novos padrões neoliberais focados na competência e na formação tecnicista. Aos poucos, os programas de avaliação externa foram se configurando até que, em 1990, o Sistema de



Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (Saep) deu lugar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esses sistemas de avaliação tinham, por objetivo, elevar e nivelar a qualidade do ensino no Brasil, bem como se adaptar aos modelos internacionais de avaliação. A consolidação das avaliações externas aconteceu no Brasil por meio da LDB. O artigo 9º inciso VI, o qual afirma ser função da União assegurar o “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p. 3).

Atualmente o exame de avaliação nacional do ensino médio é o ENEM que, segundo o site do MEC, no campo de dúvidas frequentes, esse exame se identifica como uma “avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao final do ensino médio” (BRASIL, 2017), evidenciando, assim, sua função como avaliação externa para além do acesso ao Ensino Superior. Como se pode notar, na trajetória escolar no Brasil, já se conta, previsto em lei, com um tipo de avaliação externa, tendo por objetivo melhorar a qualidade do ensino no Brasil. No entanto, Fetzner (2013) aponta “as propostas avaliativas que pretendem medir o conhecimento por meio de testes padronizados servem para reforçar a ideia de que existem conhecimentos universais a serem aprendidos e formas únicas de demonstração/comprovação de sua aquisição” (FETZNER, 2013, p.30). E, por esses motivos, intensificam os conceitos de produtividade, competitividade, escola como espaço de preparação para o trabalho, próprios do modelo das pedagogias das competências. A autora ainda alerta “pensar a escola fora dos padrões OCDE/PISA, implica em pensá-la localmente e socialmente como espaço muito mais importante do que preparar para provas”. (FETZNER, 2013, p. 30).

As implicações que as avaliações externas têm sobre a educação, propagadas como aumentadoras da qualidade de ensino, não podem ser ignoradas. Diversos autores discorrem sobre tais influências. Especificamente aqueles que pesquisam sobre o ENEM, concordam que houveram mudanças na gestão das escolas públicas de ensino médio, levando-as a se ajustarem às metas associadas aos resultados nesses exames, a saber: modificar ações em sala de aula e homogeneizar o currículo com hierarquização das disciplinas; a escola como lugar de treinamento e não de aprendizagem; alteração da forma de avaliação local; perda da autonomia; etc. (VIEIRA e VIDAL, 2016; MENEGÃO, 2016; CERQUEIRA, GONZALEZ e BERNARDO, 2016; PEROBA, 2017; entre outros). Sendo assim, cabe ressaltar, o ENEM, assim como os demais modelos de avaliação de larga escala, afeta significativamente os princípios educacionais como: avaliação, metodologia e currículo. As mudanças provocadas levam a um engessamento do currículo, termo utilizado por Fetzner (2013) para explicar quando

o currículo é determinado e condicionado às políticas públicas educacionais externas. Segundo a autora “os conteúdos das avaliações vêm condicionando os conteúdos curriculares mínimos causando, dessa forma, uma redução do sentido da escola, visto que, classificam as instituições entre as melhores e piores” (FETZNER, 2013, p. 30), assim, no intento de subir no *ranking*, as escolas ingressam na investida de métodos e currículos para poderem galgar melhores resultados. Dessa forma, a escola se torna uma mercadoria que reflete a lógica do modelo econômico atual focada nos resultados e, sem se importar com processo, transformam alunos em meros repetidores treinados, imobilizados, engessados em padrões determinados como sendo relevantes por esses sistemas de avaliação ratificados pela BNCC.

De modo semelhante à seleção hegemônica de conteúdos para um currículo unificado e sua dependência às avaliações externas, está o programa nacional do livro didático (PNLD), o qual também sofre a influência mercadológica com o avanço de mais uma frente de valorização do capital, necessitando, para tanto, da transformação e regulamentação da educação como mercadoria. Isso se dá ao passo que o mercado de produção de materiais didáticos na América Latina é, praticamente, um monopólio, com o grupo Santillana detendo mais de 50% de todo esse mercado (GIROTTO, 2018). Britto (2011) também analisa essa influência de semelhante modo:

Os programas governamentais de aquisição de livros didáticos têm enorme importância para o mercado editorial brasileiro. Estimativas apontam que a indústria dos didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros. No que tange à concentração do segmento, tem-se, do lado da demanda, um quase monopólio (no ensino fundamental, por exemplo, o Estado responde pela aquisição de aproximadamente 90% dos livros publicados); do lado da oferta, configura-se um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE ao longo do tempo. (BRITTO, 2011, p. 12).

Então, as políticas educacionais têm sido induzidas e concentradas no mercado editorial do livro didático, já que a compra desses livros é realizada, principalmente pelo setor público e acarreta altíssimas movimentações financeiras. Um exemplo disso, conforme aponta o estudo de Britto (2011) é a produção de materiais apostilados os quais são vendidos e acompanhados de sistemas de avaliação e também de cursos de formação continuada para professores e gestores educacionais. A ascensão desses sistemas apostilados, segundo a autora, acontece por três motivos: o fortalecimento da cultura de avaliação e a produção de rankings; o avanço da municipalização; o esgotamento da capacidade de crescimento dos sistemas apostilados no setor privado. Esse exemplo caracteriza, veementemente, “o interesse mercadológico de poderosos grupos privados na disseminação de seus produtos educacionais não deve ser desprezado como fator de persuasão junto aos gestores locais e autoridades nacionais

envolvidas com a educação básica pública” (BRITTO, 2011, p. 17). De modo semelhante, essa indução para a compra de materiais didáticos de empresas privadas se repete no processo de elaboração da BNCC uma vez que, amparadas pelas condições jurídicas, grandes editoras fazem parcerias e se adiantam na produção de materiais adequados à nova realidade, a fim de legitimar os mecanismos de controle com o principal intuito de minar as resistências e os projetos alternativos de educação. Ou seja, o material didático proposto pelo PNLD, configurado como um direito dos alunos de acesso ao conhecimento, uma vez que, muitas vezes esses livros são a única fonte de equiparação da educação pública com a privada, frente à precarização da formação e das condições de trabalho, acaba por alinhar-se aos ideais neoliberais de adestramento e educação acrítica. Diante destas condições, o aceite desses materiais, bem como de toda a ideologia que eles trazem, tendem a se tornar um consumo compulsório.

Diante do exposto, o alinhamento da Base com os sistemas de avaliações e o programa nacional de livro didático reforçam o caráter mercadológico com que se trata a educação. Essas políticas, na contramão dos discursos governamentais sobre equidade, têm produzido, na verdade, a ampliação das desigualdades educacionais, contribuindo para reforçar outras desigualdades de ordem sociais, étnico-raciais, de gênero, geográfica e outras. Não se trata de equívoco, mas de um processo de gestão da desigualdade que tem na política educacional um dos seus lócus de realização. A ênfase no discurso tecnicista, com certa aparência de neutralidade, visa redirecionar a responsabilidade sobre o fracasso educacional, medido quantitativamente pelas avaliações externas, colocando-o ora nos docentes, ora nos próprios alunos, contribuindo, assim, para que uma crítica mais profunda da relação contraditória entre educação e sociedade, seja posta de lado.

De acordo com Giroto (2018) existe um convencimento no discurso pautado nos resultados quantitativos, os quais são medidos pelas avaliações externas, dissimulando a profunda desigualdade que está na origem dos problemas educacionais brasileiros. Esse discurso tem sido, reiteradamente, difundido como justificativa para as determinações das políticas educacionais. Neste sentido, a BNCC retrata a subordinação da escola pública ao discurso empresarial, tendo como finalidade a reprodução da subjetividade neoliberal, ao pensar a educação em termos de sucesso e vantagens pessoais. Esse entendimento se propaga no decorrer do documento e em seus desdobramentos nas políticas educacionais, influenciando, para além do sistema de avaliações, a escolha de conteúdos e conceitos das diferentes áreas do conhecimento (DARDOT; LAVAL, 2015).

#### 4.2.3. A Superficialidade e a Precarização da Arte e da Música na BNCC

Na BNCC, a área de conhecimento denominada linguagens, é composta pelos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, arte, educação física e, no ensino fundamental – anos finais, língua inglesa. (BRASIL, 2017b, p. 59) Muitos profissionais da educação na área de arte e, por consequência música, também têm levantado suas críticas e questionamentos no que concerne a posição dessa disciplina dentro da BNCC. Ao que parece, o referido documento “retira o status de Área de Conhecimento das Linguagens Artísticas como Saber (arte), atribuindo-lhes apenas o lugar de Componente Curricular a serviço do desenvolvimento de competências dentro de outra área denominada então de Linguagens”. (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p.1)

Ao analisar o processo de elaboração da BNCC em relação ao componente curricular arte, é possível perceber que houve um retrocesso, principalmente se comparadas a segunda versão e a final. Segundo Oliveira e Penna (2019) o documento final frustrou quem acompanhava suas versões anteriores, porquanto essas versões tentaram fixar a questão das particularidades das áreas artísticas, indicando, inclusive, a necessidade da formação específica nos cursos de licenciatura de acordo com a área (BRASIL, 2015, p. 85; BRASIL, 2016e, p. 112). Porém, em conformidade com os ideais mercadológicos, já descritos, a versão final em relação às especificidades da arte impõe um texto evasivo:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das artes Visuais, da Dança, da música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. (BRASIL, 2017b, p. 194).

Na segunda versão do documento, as áreas das artes foram tratadas por linguagens (BRASIL, 2016e, p. 115), enquanto na versão homologada estão denominadas por unidades temáticas: “um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do ensino fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017b, p. 27). Desse modo, todas as especificidades das artes estão resumidas a uma ideia de temas, o que se pode entender como algo distante de disciplinas curriculares, quiçá até mesmo, de componentes curriculares, não considerando cada especificidade a partir de seu campo epistemológico, com metodologias, avaliações e concepções próprias. No que se refere à Lei nº 13.278, de 2016 que dispõe sobre a obrigatoriedade das linguagens artísticas (artes Visuais, Dança, música e Teatro)

no componente curricular arte, pode-se dizer que a BNCC não a considera, reduzindo os amplos campos de conhecimento de cada linguagem artística, nas formas de conteúdos ou temas. Destaca-se, ainda, o perigo que o componente arte, nesse ínterim, a música, corre no sentido de se diluir na divisão em grandes áreas durante o ensino médio. Conforme já dito, a BNCC, como parte inseparável da contrarreforma do ensino médio, não assegura o dever de todas as escolas oferecerem todos os itinerários formativos. Desse modo, não se garante o acesso da arte aos alunos em todo seu percurso escolar.

Além disso, apontam Oliveira e Penna (2019) para um outro quesito questionável que diz respeito à inclusão de uma nova unidade temática no componente arte, chamada de artes integradas, tentando “as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017b, p. 195). Desse modo, entende-se artes integradas como uma junção de objetos de conhecimento das especificidades das artes sob termos abrangentes como, patrimônio cultural, por exemplo, tendo como ênfase a exploração de recursos tecnológicos, podendo, então, serem entendidas como uma atualização diante de propostas contemporâneas integradas às artes e às tecnologias, sob o risco de serem a porta de entrada declarada da polivalência nas escolas (IAVELBERG, 2018, p. 80). Diante disso, o que se anuncia é a explícita desvalorização de uma área com a finalidade de formar um sujeito sensível e crítico, ideias contrárias à uma perspectiva de educação voltada para as demandas do mercado de trabalho.

Mais especificamente, em se tratando da educação musical na BNCC, apresenta-se aqui, as inserções contidas nela a partir dos apontamentos de Santos (2019). A primeira referência consta na proposição de articulação entre as áreas de conhecimento:

Núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, slam, hip hop etc.). (BRASIL, 2018, p. 472).

O item 5.1 que trata da área de linguagens e suas tecnologias, cita a música como parte integrante da manifestação juvenil e pontua sua localização dentro das linguagens artísticas. Como indicação de habilidades, no campo da vida pessoal, o documento indica:

Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos,

livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. (BRASIL, 2018, p. 502).

No campo artístico-literário, situando os parâmetros para a organização/progressão curricular, a BNCC indica em apenas um tópico:

Diversificar, ao longo do ensino médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2018, p. 514).

Para este parâmetro, é indicada a habilidade:

Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentis, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo (BRASIL, 2018, p. 515).

Esses são os excertos em que se pode encontrar referências à educação musical e, pode-se constatar, portanto, uma limitação no entendimento e nas possibilidades do fazer artístico por meio da música.

Alguns posicionamentos foram tomados diante da BNCC – tanto pela Associação Brasileira de educação musical (ABEM), quanto pela Federação de arte-Educadores do Brasil (FAEB) – Essas associações têm mantido discussões a respeito das questões da área, buscando influenciar as políticas educacionais. A ABEM posicionou-se contrariamente à BNCC do ensino médio e lançou uma minuta construída depois de um fórum de discussão realizado em junho de 2018, em Natal (RN), a qual problematiza o fato de que “a experiência com ‘as mais diversas produções artísticas e culturais’ seja reduzida somente à sua dimensão estética, contrariando vasta produção sobre as dimensões sociais, culturais e políticas da relação com a arte” (ABEM, 2018, p. 6). O documento cita também: “as habilidades, por sua vez, como já dito, não se constroem em relação aos componentes curriculares, não se definem a partir do conhecimento que a eles dá forma e consistência. Além disso, são bastante ambiciosas” (ABEM, 2018, p. 6). Por fim, a minuta apresenta a incoerência em esperar a possibilidade de realizar várias competências de ordem artística e cultural sem que saberes específicos das

linguagens sejam desenvolvidos ao longo de todo o ensino médio (ABEM, 2018). Já a FAEB, conforme Santos (2019), em seu pronunciamento sobre o tema, alertou para o equívoco epistemológico no qual se determina que, cada uma das quatro linguagens do componente curricular arte faça parte de uma unidade temática, reunindo objetos de conhecimento e habilidades. Isto é, “reduzir estas expressividades a conteúdos é inconcebível em um país com histórico de lutas pela democratização do ensino de arte que tem o Brasil” (SANTOS, 2019, p. 65).

Face ao exposto, vê-se com esse conjunto de medidas mais uma investida na precarização da área de arte, uma vez que ela perde, assim como em tempos de ditadura militar, a sua função de disciplina na proposição de um documento de unificação nacional dos currículos. O entendimento a respeito da arte na BNCC, em virtude da mesma parecer estar submetida à ideologia dos grupos dominantes, limitando-se, nos currículos escolares, à pura expressão livre, sem a responsabilidade da garantia aos alunos de um ensino de arte comprometido com a sua formação integral. Dessa forma, eles serão cerceados dos sentidos críticos da arte e da sociedade. Assim, é inegável a superficialidade do ensino da arte contida na BNCC, podendo comprometer o conhecimento e a expressão significativa e crítica dos alunos perante o mundo e a sociedade em que vivem.

Por fim, de modo abrangente, ao se examinar todo o contexto e concepção contidos na elaboração e a implantação da BNCC, é nítido sua consolidação como mais um avanço da hegemonia e dos ideais neoliberais no contexto das políticas curriculares nacionais, do mesmo modo como ocorreu nos anos 1990 com os PCN, visando atender aos interesses da classe empresarial na contramão daquilo que se espera da escola pública, isto é, garantir aos sujeitos os conhecimentos historicamente sistematizados e uma formação humana emancipatória. Concordando com a ANPED (2017), a BNCC representa um retrocesso, sobretudo à educação brasileira, apontando para a inevitabilidade de enfrentamento e resistência no âmbito macro político dos cotidianos e no micro das interpretações legais e as práticas escolares.



## **5 MICRO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS E POLÍTICAS NA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO IFSP**

Este capítulo faz parte da análise e discussão dos dados coletados. Trata-se de uma explanação analítica sobre os documentos envolvidos, desde os primórdios da normatização da reformulação curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP, entrelaçados com as entrevistas dos atores envolvidos nesse processo. Essa articulação se configura entre as vozes dos sujeitos, normalmente ocultadas quando se trata de análise de políticas, e todo o contexto normativo legal, permeado por documentos, vídeos, páginas de *sites*, etc., além de fornecer uma ampliação do olhar a respeito da construção, da interpretação e da reinterpretação dessas políticas. Desse modo, possibilita não apenas discussões pautadas linear e limitadamente ao cenário em que se inserem, mas fundamentadas em análises mais profundas abarcando contextos políticos, sociais, históricos e educacionais. Análises essas perpassadas, inclusive, pelo entendimento da luta de classes e de suas necessidades para transformação social. Portanto, a discussão apresentada neste capítulo está circuncidada por três dispositivos legais que regem as futuras reformulações dos PPCs dos cursos técnicos integrados, a saber: Resolução nº 163/2017, que trata das Diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio do IFSP, Currículo de Referência, normatizado pela Resolução nº 37/2018 e pela Instrução Normativa nº 02/2019 e a Instrução Normativa nº 06/2021, que regulamenta os procedimentos para os trâmites de implantação e reformulação dos cursos técnicos.

### **5.1 Histórico e Conjuntura da construção da Resolução nº 163/2017**

A Resolução nº 163 de 28 de novembro de 2017 trata das diretrizes para os cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, estando em consonância com diversas leis, decretos, resoluções e portarias<sup>24</sup>. Destaca-se sua conformidade com as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, as quais, obrigatoriamente, devem ser observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias. Portanto,

---

<sup>24</sup> Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; com a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 21 de janeiro de 2004; com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 4 de abril de 2005; com a Portaria Nº 1.204, de 11 de maio de 2011; com o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro 2012; com a Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012; com o Decreto 5.154, 23 de julho de 2004; com a Lei Nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003; com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014; com Resolução CNE/CEB nº4, de 6 de junho de 2012; com a Lei nº11.645, de 10 de março de 2008, e com as normas institucionais vigentes.



como uma complementação própria, a Res. 163<sup>25</sup> tem como objetivo, conforme o seu artigo 1º, normatizar e sistematizar procedimentos para implantação e implementação, mais a reformulação de cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio do IFSP. Convém ressaltar que o referido documento também possui a finalidade de orientar as futuras reformulações curriculares da instituição. No entanto, foi publicado sem a sugestão indicada na relatoria realizada no dia de sua aprovação por uma das conselheiras do Conselho Superior<sup>26</sup>: "Eu queria sugerir: normatizar, sistematizar e **orientar**, que nem tudo tem força de norma, na verdade lá, algumas coisas são orientações. Uma pequena sugestão, mas acho que faz diferença, na verdade, no caráter". (Documento 3, grifo da autora).

Essa resolução é resultado de um longo processo, e é o primeiro dessa natureza na instituição. Nota-se, portanto, a importância da sua publicação. Segundo o relato de uma das entrevistadas a respeito dessa resolução, o intuito de sua construção se dá a partir do "olhar pras regulamentações (...) não tinha, de fato, regulamentação dos processos - de construção de currículos -, e aí ela - diretora da educação básica - começa, junto com a equipe, a fazer isso" (Entrevistada 2). A partir desse olhar e da necessidade de regulamentação a esse respeito, ao que se sabe, o processo teve início em fevereiro de 2015 quando a Pró-Reitoria de Ensino, na figura da Diretoria da educação básica, realizou uma reunião com os diretores de ensino de todos os câmpus do IFSP. Nessa reunião discorreu-se sobre a relevância de um documento que estabelecesse princípios e concepções fundamentais para a construção da identidade tanto do IFSP quanto dos cursos ofertados pela instituição. Em junho de 2015, os debates relacionados às diretrizes para os cursos técnicos de nível médio foram iniciados ponderando a imprescindibilidade da "proposição de balizadores institucionais para a oferta desses cursos e de seu alinhamento às orientações nacionais e institucionais vigentes" (Documento 5). Na data supracitada, foi realizado um encontro do Fórum Permanente de Ensino intitulado: *Trabalho no ensino médio Integrado: meio ou fim*, realizado no Câmpus Catanduva. O evento teve a participação do Prof. Dante Moura<sup>27</sup>, que propôs discussões a respeito dos cursos de ensino médio integrados à educação profissional técnica de nível médio, a partir da legislação vigente, bem como as perspectivas políticas assumidas pelo currículo integrado no cenário educacional brasileiro (Documento 5). Além disso, foi apresentada a toda comunidade escolar a primeira versão da minuta de diretrizes para os cursos integrados, a qual havia sido construída

---

<sup>25</sup> Será utilizada a abreviatura das resoluções nº 163 e nº 37 para dar mais fluidez ao texto, conforme consta na lista de siglas e abreviaturas

<sup>26</sup> Órgão colegiado que tem por finalidade analisar e regular as diretrizes de atuação do Instituto Federal de São Paulo, no âmbito acadêmico e administrativo, tendo como finalidade o processo educativo de excelência.

<sup>27</sup> Docente do IFRN – Câmpus Natal Central

preliminarmente na DIEB, com o intuito de se realizar um debate a partir das reflexões propostas pelo evento, tal como das experiências e referencial teórico dos profissionais da educação do IFSP. Conforme a entrevistada 2, "a princípio tinha umas coisas muito utópicas [...] a gente queria manter as 2.400 horas para a formação geral, garantir duas disciplinas para cada componente curricular todos os anos, etc.". (Entrevistada 2). Posteriormente a esse encontro, a minuta foi disponibilizada para consulta pública no site institucional para recebimento de contribuições até o dia 31 de agosto de 2015.

Ampliando o olhar para a conjuntura das políticas nacionais em educação daquele momento, pode-se dizer que as discussões a respeito dessas diretrizes do IFSP, encontravam-se em um contexto conturbado. As razões eram: o trâmite do substitutivo ao projeto de lei da proposta para a reforma do ensino médio<sup>28</sup> e o anúncio da publicação da Base Nacional Comum Curricular para o mês de setembro daquele ano. Em consequência disso, encaminhou-se um email<sup>29</sup> datado de 10 de agosto de 2015 a todos os diretores e representantes dos câmpus participantes de eventos promovidos pela DIEB/PRE, intitulado *Reformulação do ensino médio*, o qual tratava justamente desse cenário. O email descreve primeiro a participação da DIEB em dois eventos sobre a reformulação do ensino médio brasileiro, alertando sobre a presença dessa temática nos meios de comunicação, necessitando, portanto, de profunda e crítica atenção. Além disso, o referido email sugeria o observatório do ensino médio da UFPR como local de consulta para as discussões vigentes na época. Para mais, também informava, no que se referia à BNCC, a realização de um cadastro para submissão de considerações a serem levantadas na comunidade do IFSP, com o objetivo de elaboração de uma proposta institucional, advertindo para a importância de se fomentar discussões sobre a BNCC e o PL 6840 em todos os câmpus. Já que se tinha a noção do impacto dessas políticas no desenvolvimento dos cursos do IFSP, ainda mais se tratando do momento de proposição de diretrizes para os cursos desenvolvidos na forma integrada. Por fim, o comunicado reiterava a data limite para a consulta pública referente à minuta das diretrizes para os cursos integrados do IFSP, 31 de agosto de 2015.

Em virtude da proximidade do *I Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP (CONEPT)*, organizado pela PRE, no Câmpus Sertãozinho, a ser realizado em 17 de setembro de 2015, quando se reuniria um grande número de servidores envolvidos com os

---

<sup>28</sup> Substitutivo do Projeto de Lei n. 6840/2013

<sup>29</sup> o email está disponível na íntegra no site:

[https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=332:forum-permanente-diretrizes-para-os-cursos-tecnicos-integrados&catid=122&Itemid=491](https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=332:forum-permanente-diretrizes-para-os-cursos-tecnicos-integrados&catid=122&Itemid=491)

temas relativos à EPT, um novo email<sup>30</sup> foi encaminhado à comunidade escolar, em 03 de Setembro de 2015, visando atualizar as informações acerca da reforma do ensino médio. Comunicava que, entre os dias 24 e 26 de agosto, a DIEB havia participado do *Fórum de Pró-Reitores de Ensino da Rede Federal (FDE)*, cuja pauta foi o ensino técnico integrado ao ensino médio, tendo sido discutido: a reforma do ensino médio, que seria aprovada ainda no naquele ano e, para tanto, seriam colhidas contribuições para a elaboração de um documento da rede federal em enfrentamento ao desmonte do ensino médio; a possibilidade de elaboração de diretrizes gerais para esses cursos no âmbito da rede federal. Ambos os pontos foram programados para serem discutidos no supracitado evento, o qual abrigava o encontro *Diálogos: Integração Curricular* do I CONEPT. Nesse evento discutiu-se a respeito da reforma e da BNCC, também foi apresentada a segunda versão da minuta do ensino médio integrado. Naquela ocasião, a versão já incorporava, na medida do possível, as sugestões recebidas desde seu lançamento em junho. Essa nova versão também foi disponibilizada no site do IFSP, encontrando-se em destaque no site institucional no formato de banner, até o dia 26 de fevereiro de 2016. O evento também apresentou a mesa redonda intitulada *Base Nacional Comum e PL 6840 no contexto da reforma do ensino médio*, com a participação dos Profs. Ricardo Cardozo - Coordenador Geral de ensino médio/Secretaria de educação básica/MEC - e Celso João Ferretti - UTFPR -, essa mesa foi dada como de grande relevância para as discussões realizadas.

Após a realização do I CONEPT, percebeu-se a importância de incentivo ao debate amplo relacionado à Base Nacional Comum Curricular, ao substitutivo do Projeto de Lei nº 6840/2013, e às diretrizes para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada do IFSP. Em virtude disso, criou-se uma comissão central para acompanhamento dessas discussões e, após constituída, se reuniu pela primeira vez em 22 de outubro de 2015. Tendo em conta as temáticas objetivadas, a comissão iniciou seus trabalhos pelo tema da reforma do ensino médio e da BNCC devido às suas urgências. Como resultado, uma carta foi encaminhada ao CONIF apresentando contribuições e marcando um posicionamento sobre o texto do substitutivo ao PL nº 6840/2013. No entanto, devido à complexidade e extensão da BNCC, não foi possível, naquele momento, a proposição de um documento de posicionamento institucional a seu respeito. Apesar disso, deliberou-se sobre um espaço no site da PRE no qual continha esclarecimentos acerca da BNCC e, com intuito de fomentar a discussão sobre os impactos

---

<sup>30</sup> O email está disponível na íntegra no site:

[https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=332:forum-permanente-diretrizes-para-os-cursos-tecnicos-integrados&catid=122&Itemid=491](https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=332:forum-permanente-diretrizes-para-os-cursos-tecnicos-integrados&catid=122&Itemid=491)

desse documento para a educação profissional, principalmente para os currículos futuros da instituição. Havia também um espaço para encaminhamento de sugestões.

Após esse tempo, em setembro de 2017, já na conjuntura das discussões a respeito da reforma do ensino médio, bem como da BNCC que se encontravam aprovadas e publicadas, e após todo o vasto processo de debates discorridos anteriormente, a minuta foi analisada pelo Conselho de Ensino do IFSP (CONEN) e remetida para avaliação do CONSUP. Foi então aprovada em 28 de Novembro de 2017. Após isso, em janeiro de 2018, em reunião ocorrida no Câmpus Caraguatatuba, as diretrizes foram apresentadas aos diretores adjuntos educacionais (DAEs) quando solicitado a eles para, em seus respectivos câmpus, promoverem estudos da Res. 163, além de fomentar a necessidade de cada CEIC realizar debates fundamentais, à luz das diretrizes, a respeito das adequações necessárias para cada curso técnico vigente.

Perante a descrição de fatos que auxiliam a compreender a construção da Res. 163, é possível perceber algumas influências externas e de resistência que foram fundamentais na garantia de um documento o qual, para além do seu objetivo pragmático, isto é, normatizar e sistematizar os procedimentos para a implantação/implementação e reformulação de cursos. A intenção era um documento com o propósito de frear ou até mesmo blindar os desmontes já esperados, iniciados pelo Governo Temer, reiterados e aprofundados no Governo Bolsonaro. Tais influências são trazidas desde muito tempo quando da criação dos Institutos Federais ou, até mesmo antes, por grupos de disputa, no que tange o rompimento de uma educação profissional com foco na manutenção da dualidade estrutural. Do ponto de vista acadêmico, nomes como Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Domingos Leite, Dante Moura, etc. se destacaram como influências engajadas nessa discussão e que, em um determinado momento, estiveram em postos governamentais e deliberativos, como por exemplo MEC, reitorias, entre outros. Segundo a entrevistada 2, o IFSP "estava muito próximo do Dante que teve um papel na rede muito importante (...) nós participamos de muitas reuniões em que ele estava presente como no fórum de pró-reitores de ensino" (entrevistada 2). Também se menciona influências de ordem econômica que reflete diretamente na construção da Res. 163 bem como se sabe, em qualquer política pública. A esse respeito, a entrevistada 2 relata:

claro que a questão econômica também foi uma questão que pesou porque estávamos em um momento de cortes, por exemplo: mudou a matriz CONIF. Porque antes os cursos recebiam pela carga horária, então fazia sentido ter um curso de 2.000 ou 3400 horas, depois a distribuição dos recursos passou a ser apenas para carga horária do Catálogo Nacional de Cursos. (entrevistada 2).

Desse modo, identifica-se, no processo de construção da resolução, além das supramencionadas ingerências de cunho político-educacionais e das perspectivas ideológicas do Estado. A primeira, conforme menciona a entrevistada 1, em sua visão, "a principal influência foi realmente se voltar para os documentos base que não eram novidade, mas que precisavam ser vistos, não só vistos, mas incorporados no fazer do Instituto". Essas influências são importantes no sentido de unidade, visto que no olhar mais amplo sobre os sujeitos da comunidade escolar, há uma diversidade de pensamentos e ideologias, por exemplo,

tem os sujeitos ali que vêm de outro tempo e de outra maneira de fazer educação profissional, especialmente, de outra maneira de ver o mundo. Então você tem, desde pessoas que não enxergam como a educação pode concorrer para a manutenção da dualidade estrutural, como aqueles que têm na educação uma parte de sua militância. (entrevistada 1).

Além do documento base<sup>31</sup>, a Resolução nº 6 de 2012 - define as diretrizes curriculares nacionais para a educação Profissional técnica de nível médio - foi igualmente influente na estruturação das diretrizes curriculares institucionais. Esses documentos, precedentes à Res. 163, traziam questões sobre como deveria ser a prática profissional, e como ela deveria estar no currículo. Porém, enquanto não se tinha a Res. 163, não se podia fazer exigências ou discussões mais contundentes (entrevistada 1).

Quanto às perspectivas ideológicas de Estado, não restam dúvidas do impacto causado a partir do golpe de 2016, seguido da eleição do Governo Bolsonaro e todas as ações de desmonte da educação. A fala da entrevistada 1 corrobora com essa questão ao afirmar: "uma coisa que teve muito peso foi essa guinada na política, que impactou diretamente os institutos. E como a gente trabalha em rede, parece que as coisas boas demoram a chegar, mas as ruins chegam em um instante". Por conseguinte, entende-se, portanto, a gravidade das consequências trazidas para dentro da instituição com a mudança dessas perspectivas ideológicas, bem como da discussão e construção de políticas educacionais. "Então, cada vez mais a gente foi tendo um peso daquilo que é administrativo, financeiro, acima daquilo que é pedagógico" (entrevistada 1). Isso foi percebido como uma opressão vinda do contexto macro encontrando terreno e se arraigando no contexto micro, restando um grupo de resistência obstinado a seguir com a construção do documento, mesmo diante desse cenário, conforme a entrevistada 1 relata:

---

<sup>31</sup>O documento base não é um documento de legislação, mas, sim, um documento orientativo para as instituições ofertantes da EPT e propõe-se à apresentação dos pressupostos para a concretização dessa oferta, contextualizando os conflitos fundantes da opção pela formação integral do trabalhador, descrita no Decreto nº 5.154/2004, bem como suas "concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado" (BRASIL, 2007)

Com o passar do tempo, com a mudança na política, você deixa de ter o apoio institucional para fazer, então fica um grupo, sabe? Se virando pra fazer as coisas, então já não é simples. Às vezes, ao invés de ter uma discussão de currículo, o cara ia lá negociar direto e aprovar, e daqui a pouco está *ad referendum* as coisas, completamente contrárias ao que foi discutido coletivamente. (entrevistada 1).

Diante de todo esse histórico permeado por influências de ordem macro e micro, pode-se ressaltar a relevância do esforço na construção dessas diretrizes curriculares para o IFSP. Via-se necessário haver uma homogeneidade de ideias no que diz respeito às demandas e políticas curriculares da instituição, já que havia grupos com ideias diversas em todos os câmpus. Isto é, enquanto alguns profissionais entendiam "que você não está ali só pra ensinar português, matemática, geografia, sei lá... química," (entrevistada 1) tinha-se, ao mesmo tempo, "o grupo que queria ser SENAI e um grupo que queria ser cursinho. 'Ah não... nós vamos fazer aqui uma educação para o cara entrar no ITA', eu ouvi isso aqui algumas vezes" (entrevistada 1). Notadamente, na percepção dos discursos e práticas dos envolvidos no processo educacional, era preciso um documento responsável por nortear as ações político-educacionais para os cursos, de um modo geral, em especial os cursos técnicos integrados de nível médio. Portanto, a seguir será tratado os principais motivadores no que tange a construção da Resolução nº 163/2017.

### 5.1.1 Motivações e Objetivos para a Formulação da Resolução nº 163/2017

Para além do objetivo da Resolução nº 163/2017, já mencionado no tópico anterior, a segunda seção do documento discorre sobre seus conceitos e finalidades fundamentados no sentido do ensino médio integrado que deve garantir uma "concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos" (BRASIL, 2007, p.40). O artigo 2º considera, portanto, os seguintes conceitos:

I. **Trabalho** como realização e produção humana em seu sentido mais amplo, o que inclui a ideia de trabalho como prática econômica, mas não se restringe a ela; II. **Ciência** como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade; III. **Tecnologia** como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico, marcada pelas relações sociais que a levaram a ser produzida; IV. **Cultura** como processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade; V. **Currículo** como proposta de ação educativa expressa em práticas escolares que se organizam a partir

de conhecimentos socialmente construídos, permeada pelas relações sociais e que considere vivências e saberes dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo. VI. **Integração curricular** em seus aspectos filosófico (integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões fundamentais da vida), epistemológico (integração entre teoria e prática, considerando os preceitos da interdisciplinaridade e contextualização) e político (como forma de oferta). VII. **Pesquisa** como atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade, que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. VIII. **Extensão** como processo educativo, cultural e científico e tecnológico que promove a integração dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade. (IFSP, 2017, p. 2-3)

Em suma, tem-se como dimensões o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho entendido como produção humana inerente ao ser - sentido ontológico, assim como prática econômica - sentido histórico associado ao modo de produção. A ciência concebida a partir dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos seres humanos e pela cultura, a qual equivale aos princípios éticos e estéticos responsáveis por nortear as normas de conduta de uma sociedade. Sendo assim, fundamentadas nesses conceitos é que se destacam as finalidades da oferta de cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio pelo IFSP, que em seu artigo 3º da Res. 163 estabelece:

- I. Promover a formação integral de cidadãos para o mundo do trabalho, de forma que possam compreender, participar e intervir, de modo crítico, nas diversas esferas da vida social, política e cultural, em âmbito regional/local e nacional/global;
- II. Promover a Educação Básica Integrada à educação profissional de Nível Médio, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e possibilitando o prosseguimento de estudos;
- III. Fomentar e promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito dos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao ensino médio. (IFSP, 2017, p. 3).

Desse modo, para se chegar na produção e no entendimento desses conceitos e finalidades, houve diversos fatores motivadores os quais foram levantados nas entrevistas, documentos, vídeos e sites analisados. Entre os mais citados, encontra-se o denominado por **marco identitário e diretrizes curriculares do IFSP**, os quais podem ser encontrados na seção III da Res. 163/2017, na qual se trata dos princípios norteadores, sendo todo o artigo 4o. representativo dessa identidade, a saber:

- I. Articulação entre educação básica e Educação Profissional, sem valorização de uma em detrimento da outra, com vistas à formação integral do estudante, aqui entendida como a educação que forma o ser humano em sua integralidade (intelectiva, física, psicológica, filosófica, cultural e social) e para sua emancipação; II. O trabalho como princípio educativo, considerado em suas dimensões ontológica, histórica e ética-política, integrado à Ciência, à Tecnologia e à Cultura; III. A pesquisa como princípio pedagógico, fundamento e contributo para a construção da autonomia intelectual e



formação integral dos educandos, concebidos como sujeitos empíricos, críticos, ativos em seu processo de aprendizagem e produtores de novos conhecimentos e com capacidade de intervenção na realidade social, política, econômica e cultural onde estão inseridos; IV. Extensão como ferramenta que possibilita e viabiliza a construção das interações entre o IFSP e a comunidade na qual a Instituição se insere, de modo a propiciar aos estudantes espaços e oportunidades de intervenção em sua realidade social, política, econômica e cultural; V. Organização curricular e práticas pedagógicas que assegurem a integração, a interdisciplinaridade, a diversidade de componentes - curriculares e a indissociabilidade entre teoria e prática; VI. Concepções e práticas que considerem o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades; VII. Concepções e práticas que considerem o reconhecimento da interculturalidade, das identidades de gênero e étnico-raciais, suas formas peculiares de organização, da dignidade dos grupos minoritários, dos povos indígenas, quilombolas, das populações do campo, entre outros; VIII. O atendimento das efetivas demandas de natureza econômico-social dos setores e arranjos socioprodutivos locais, bem como a articulação ao desenvolvimento socioeconômico e ambiental da região; IX. Autonomia e responsabilidade de cada câmpus do IFSP sobre a concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso, respeitadas as disposições legais e normatizações vigentes. (IFSP, 2017, p. 4-5).

A esse respeito, a relatora do documento<sup>32</sup> destaca o item I considerando-o um marco identitário importante, posto que "destaca como princípio norteador articulação da educação básica e da educação profissional sem valorizar uma em detrimento da outra, eu acho que essa frase é bastante importante no documento no que se refere a identidade" (Documento 3). Ela ainda acrescenta, ressaltando a relevância da Res. 163 no que diz respeito à identidade do IFSP:

É que esse documento se faz extremamente necessário quando o assunto é identidade. Uma questão que a gente recorrentemente fala na instituição, de identidade dos nossos cursos e, um documento como esse, que traz princípios norteadores e define algumas coisas que são conceitos importantes para todos os câmpus, isso é um marco importante na identidade. (Documento 3).

Para além do entendimento da DIEB, da PRE e dos grupos docentes do IFSP engajados nesse propósito, também, na rede federal da EPT, no CONIF e nos fóruns de pró-reitores, organizados pelo FDE, "tinha uma demanda de pensar diretrizes, tanto que naquele momento se construiu uma diretriz para a rede (...) que foi construído de um modo geral pela rede e foi aprovado em um desses seminários" (entrevistada 2). Isso pode ser verificado no documento publicado pelo CONIF no FDE de 2018<sup>33</sup> considerando, em seu segundo item, os conceitos fundantes da educação profissional, juntamente com um breve histórico a respeito do conjunto de conceitos e ações norteadores da oferta dos cursos e atividades de ensino-pesquisa-extensão. Esses conceitos e histórico pautam-se à luz da nova identidade da EPT, apoiados em "estudos

<sup>32</sup> Relatório realizada no Conselho Superior na data da aprovação da Resolução 163/2017.

<sup>33</sup> Documento Base EPT EM



e parcerias com outras associações e instituições de defesa da educação profissional, e que reverberam na RFEPCT, mediante um conjunto de documentos publicados entre 2014 e 2018".

Esse fator motivador, de acordo com as entrevistadas e da análise dos documentos e do contexto macro, igualmente se dava como forma de resistência à reforma do ensino médio. Acerca disso, a entrevistada 2 corrobora dizendo: "com o avanço das discussões sobre a reforma do ensino médio [...] nacionalmente, na rede [...] de pensar um currículo que desse [...] uma identidade para rede, e que também servisse de referência e que pudesse servir também de enfrentamento".

Percebe-se, portanto, uma preocupação da comunidade escolar a respeito da instabilidade política e dos seus efeitos na educação de um modo geral. Com o avanço das políticas neoliberais era de se esperar que a educação fosse atingida, especialmente a educação profissional, no sentido de, para o mercado o desmonte de uma educação de qualidade, com formação humana e politécnica, é o caminho mais curto ao acesso à mão de obra barata e não pensante, com fins de aumento de lucro e produtividade. Nesse sentido, a Resolução nº 163/2017 foi pensada na tentativa de frear e resistir a tal desmonte. A entrevistada 1 é elucidativa ao expor:

o primeiro - objetivo - era a gente ter de fato um documento que pudesse orientar os nossos cursos (...) e que pudesse marcar a nossa identidade, com tudo aquilo que a gente acredita que era importante, que fosse também um documento de resistência, que a gente pudesse: 'olha, a reforma do ensino médio, aqui não, porque a gente tem diretriz, aqui a gente já aprovou, a gente discutiu com a comunidade'. (entrevistada 1).

De semelhante modo, a entrevistada 2 completa:

bom, a gente estava lá com uma possível reforma do ensino médio que estava no horizonte e a ideia era que a gente tentasse construir documentos que garantissem, ou que tentassem, pelo menos, garantirem o máximo possível da identidade dos nossos cursos para que a gente criasse uma base sólida de orientação e de documentação, interna mesmo, para que quando essa reforma chegasse, e se chegasse, naquele momento, ainda tinha essa possibilidade, a gente tivesse construído alguma coisa no sentido de resistência mesmo. (entrevistada 2).

Diante disso, é possível perceber que o grupo idealizador e o grupo envolvido na construção da resolução tinham um posicionamento muito firme, pautado em bases político-pedagógicas, já exploradas neste tópico, determinando, por conseguinte, o marco identitário e diretrizes curriculares da instituição com vistas a se ter um instrumento institucional de enfrentamento.

Outro fator motivacional detectado no discurso das entrevistadas foi a percepção do modo como a instituição estava conduzindo a formulação e aprovação dos PPCs. Isso se dava de forma insatisfatória, não estando à altura de uma **organização curricular de acordo com os preceitos filosóficos, epistemológicos, metodológicos, socioculturais e legais do IFSP**. Destacam-se os seguintes temas levantados como precários e com pouca ou nenhuma discussão, sendo então motivadores para a idealização e elaboração da Res. 163: carga horária e grade curricular desconexas com a realidade do ensino médio e com a formação politécnica; ênfase em uma educação tecnicista e unilateral; integração, projeto integrador, estágio e trabalho de conclusão de curso (TCC), fundamentais na formação técnica, apartados de seus objetivos e princípios. O artigo 8º, portanto, traz em seu bojo, justamente, os fundamentos pelos quais se devem pautar toda e qualquer discussão curricular no IFSP, afirmando ainda sua interdependência com o "Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP, bem como o previsto nas diretrizes curriculares nacionais da educação profissional técnica de nível médio e nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio" (IFSP, 2017).

A respeito da carga horária e grades curriculares, nos anos de 2014 e 2015, a DIEB começou a perceber a necessidade de regulamentar o processo de construção dos PPCs, foi quando se definiu que "todos os câmpus iam ter médio integrado, e os diretores foram conversando entre si, então muitos desses cursos derivaram de cursos concomitantes/subsequentes" (entrevistada 1). Logo, a criação dos cursos técnicos de ensino médio integrados partiu desses cursos já existentes, e, para tanto, houve um grande número de nomeações de professores da educação básica. No entanto, antes desses professores chegarem em seus respectivos câmpus foi necessário fazer todo o trâmite da criação desses cursos, inclusive com os PPC's prontos. De acordo com a entrevistada 1, "estava aquele processo 'maluco' de câmpus mandando PPC, todos 'daquele jeito', porque os professores da educação básica estavam entrando, eles não tinham nem tomado pé da situação ainda, e quando entraram, os currículos estavam prontos". Além disso, a quantidade de projetos para aprovação, de responsabilidade da diretoria de educação básica, era enorme e com prazos mínimos para se fazer a avaliação. Percebeu-se, assim, a lacuna da falta de discussão e debate a respeito dos currículos, entre os pares, e também de forma institucional. Isso resultou, nas palavras da entrevistada 1, quando denuncia os currículos da educação básica se assemelhando aos da Engenharia. Na sua opinião isso se configurava como um "massacre pros estudantes" e ainda aponta sobre o não sentido do *modus operandi* de "simplesmente podar a carga horária sem discutir o que é currículo de verdade"

Era recorrente que os estudos referentes aos currículos se resumissem à lista de conteúdos com carga horária, nome de disciplina, com a justificativa de facilitar a vida dos alunos com vistas à transferência de câmpus. No entanto isso era veementemente refutado pela maioria dos componentes da DIEB, entendendo "isso como não sendo discutir currículo verdadeiramente" (entrevistada 2). Também se percebia resquícios de um tecnicismo arraigado desde os tempos do CEFET, e outras escolas técnicas mais antigas. Isso advinha normalmente dos docentes que trabalharam nessas instituições, ou mesmo daqueles com formações estritamente técnicas, adeptos da ideia de tratar o ensino médio como se fosse ensino superior, desconsiderando as juventudes, inchando os currículos e refutando uma formação omnilateral. Por conseguinte, negando o direito dos alunos, conquistados na lei de criação dos IFs (entrevistada 1). Desse modo, havia a percepção de que isso era também um problema de formação que a própria instituição precisava dar conta de resolver. Então para a DIEB, estava claro a necessidade de discutir carga horária e grade curricular pautadas nos fundamentos didáticos-pedagógicos, com vistas ao atendimento dos princípios norteadores que seriam estabelecidos. Assim, em seu artigo 9º a resolução prevê que os currículos dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio do IFSP abarquem:

I. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão; II. estratégias de integração entre formação geral e saberes profissionalizantes, evitando a sobreposição de conteúdos; III. A valorização das atividades práticas e experimentais como estratégias de promoção do espírito investigativo, crítico e reflexivo; IV. A oferta de componentes curriculares optativos, com vistas à vivência, aprofundamento e complementação de conhecimentos próprios do curso ou não, podendo, ainda, confluir às especificidades socioculturais e econômicas regionais ou locais; V. O estudo da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena ao longo de todo o currículo, obrigatório enquanto conteúdo sistemático, especialmente, mas não exclusivamente, nos componentes de arte, História, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa; VI. A presença dos temas "Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso", "Educação Ambiental", "Educação para o Trânsito" e "Educação em Direitos Humanos", Gênero, identidade de gênero e orientação sexual, que ainda que não necessariamente apresentados como componentes curriculares, devem ser contemplados no currículo de forma transversal e integrada; VII. O conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; VIII. O desenvolvimento de atividades culturais e esportivas; IX. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, composto pelas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; X. A educação física integrada à proposta pedagógica da instituição. (IFSP. 2017, p. 6-7).

A necessidade do acolhimento dos princípios norteadores e dos fundamentos políticos e pedagógicos da instituição dá o tom para o início da ampliação do debate com vistas, então, a "voltar-se para os documentos, voltar-se para a concepção de ensino, voltar-se para o que significa escola unitária, formação integral" (entrevistada 1), Com isso, a ideia de que "não era o tempo que tinha de ser cumprido, mas o que é formação integral, foi promovida" de forma

mais abrangente no sentido de tentar minimizar o máximo possível o que se pode chamar de **hierarquização das disciplinas**. Visto que, muitas vezes, as grades curriculares chegavam para aprovação com "seis - aulas - de português, seis de matemática, menos do resto, sabe aquela hierarquização? Aí, tinha currículo que vinha com **uma aula** de educação física, de artes" (entrevistada 1, grifo da autora). Em vista disso, houve bastante discussão e resistência no sentido de "impedir essa situação de ter uma 'aulinha' de determinada disciplina consideradas menos importantes. Na Res. 163 precisava ter forte justificativa para se ter uma aula só, ou não ter um determinado componente curricular em um ano, no médio integrado" (entrevistada 1). Portanto, optou-se em inserir na resolução artigos referentes à essa preocupação:

Art. 17. Os componentes e conteúdos curriculares obrigatórios que compõem a Formação Geral deverão ser desenvolvidos em todos os anos do ensino médio. (...)

Art. 19. A carga horária total dos diferentes componentes curriculares deverá apresentar-se distribuída de **forma equânime**, preferencialmente, com carga horária semanal mínima de 2 (duas) aulas. Parágrafo Único: Quando da previsão de oferta de componente curricular com 1 (uma) aula semanal, esta oferta deverá ser justificada em PPC com base em prerrogativas didáticas e pedagógicas a serem analisadas pela Pró- Reitoria de Ensino. (IFSP, 2017, p. 11-12, grifo da autora).

Esse texto consta na resolução porque havia a consciência de que essa visão precisava estar documentada, a fim de proteger e embasar a defesa das disciplinas mais precarizadas, no sentido de "garantir uma formação que de fato olhe para todas as dimensões, da vida do estudante" (entrevistada 2). Ainda que, mesmo documentado, seja um terreno complexo e que muitas vezes não se concretizará, na prática, "se você olha para os currículos quando eles chegam [...] você vê quais são as disciplinas que são mais prejudicadas do ponto de vista da carga horária: é arte, filosofia, sociologia" (entrevistada 2).

No que tange o componente curricular arte, bem como a música sendo uma de suas especificidades, o documento traz em seu artigo 9º, em acordo com a LDB, modificada pela Lei 13.278/2016: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, composto pelas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro" (IFSP, 2017, p.7), e ainda aponta a arte como componente da área do conhecimento *linguagens* ao apresentar a estrutura curricular no artigo 16 (IFSP, 2017).

Percebe-se assim, que a resolução procura trazer alguma garantia às disciplinas não hegemônicas, especialmente aqui tratando-se da arte no que ela aparece por duas vezes, e ainda, conta com a submissão aos fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais. Esses fundamentos, reitera-se, trazem em seu bojo a premissa de formar o cidadão para o mundo do trabalho em detrimento de formá-lo para o mercado produtivo. Sobrepunhando, dessa maneira, o

estereótipo de que a classe trabalhadora não pode ser intelectual ou artista e, para tanto a "música deve ser incentivada e fazer parte da formação dos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura (PACHECO, 2015). Além disso, ao propor no artigo 19, o qual prevê a carga horária total dos diferentes componentes curriculares distribuída de forma equânime (IFSP, 2017), coloca à vista, de fato, uma educação integral, na qual as áreas do conhecimento estão no mesmo patamar de relevância, podendo, dessa forma superar a sua lógica utilitarista com a qual se costuma fazer educação. Nesse sentido, a arte pode ofertar apropriação e fruição, promover consciência, acuidade perceptiva e de sensibilidade além de promover capacidade de reflexão, interpretação e crítica sendo todas essas dimensões necessárias para a superação do senso comum. (PEIXOTO e SCHLICHTA, 2013). Significa, portanto, uma sociedade na qual o mérito do saber está pautado na produtividade e na relevância do capital e do trabalho utilitarista (SALES, 2018), e que por isso, ao organizar o currículo escolar, favorece e elege o que é proficiente para o sistema produtivo, valorizando as ciências exatas e da natureza em detrimento das ciências humanas, sociais e linguagens.

Ainda dentro dessa lógica, a estrutura curricular para o enfrentamento da hierarquização dos conhecimentos foi pensada em uma organização por meio de núcleos estruturantes, e está apresentada no artigo 15 da resolução:

VI. **Núcleos estruturantes** como forma de organização dos componentes curriculares obrigatórios que objetiva favorecer a integração curricular em seus aspectos filosófico e epistemológico; VII. **Núcleo estruturante comum** como conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativos às áreas do conhecimento que compõem a Formação Geral, contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral; VIII. **Núcleo estruturante articulador** como conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativo a conhecimentos relativos às áreas que compõem a Formação Geral e à habilitação profissional que constituam elementos expressivos para a integração curricular, organizado em componentes curriculares que atuem como alicerce, mas não como única possibilidade, das práticas interdisciplinares; IX. **Núcleo estruturante tecnológico** como conjunto de componentes curriculares obrigatórios específicos da habilitação profissional que não compõem o núcleo estruturante articulador. (IFSP, 2017, p. 10).

A criação da figura de núcleos estruturantes é considerada um avanço na visão da relatora do documento: "é uma estratégia importante da organização curricular, dá um outro status [...] a integração curricular deixa de estar formalmente restrita aos projetos integradores". (Documento 3). A integração, a partir da ótica da Res. 163/2017, perpassa todo o currículo e não fica mais limitada a apenas um componente curricular. Corroborando com esse pensamento, a entrevistada 2 garante que o núcleo articulador e projeto integrador, "no sentido de pensar uma integração curricular como a gente entendia que deveria ser feito, a partir da

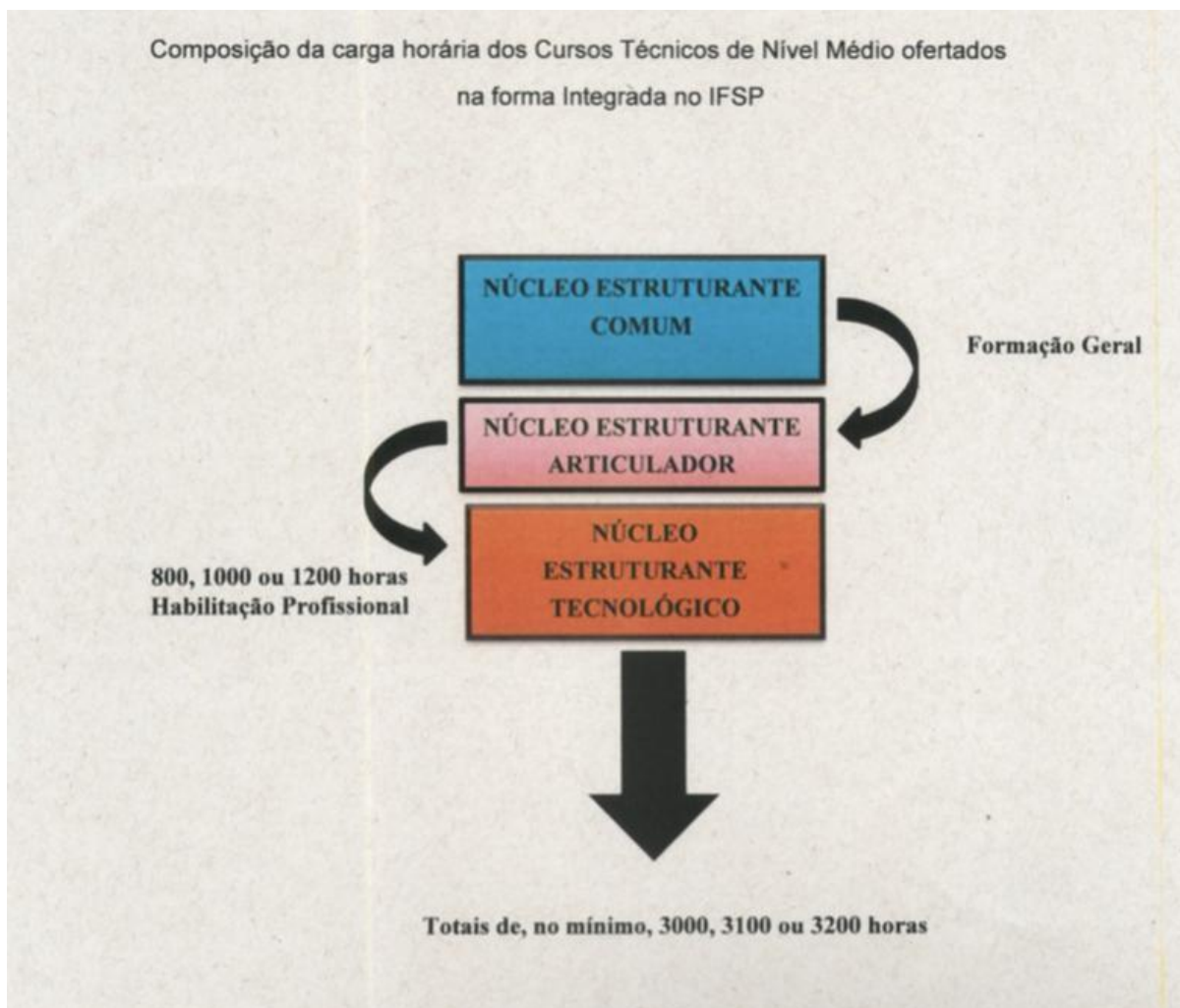
ideia de politecnia, do trabalho como princípio educativo [...] é o grande ganho desse documento".

Fazem parte dos princípios norteadores do documento: "a organização curricular e práticas pedagógicas que assegurem a **integração**, a interdisciplinaridade, a diversidade de componentes curriculares e a indissociabilidade entre teoria e prática" (IFSP, 2017, p. 4, grifo da autora), o núcleo articulador, na visão da entrevistada 2, se torna a base do documento, e foi o tema em que houve posicionamento claro do grupo ligado aos estudos em EPT, conforme ela explana:

aqui nós vamos gastar as nossas forças, não abriremos mão, pois, por um lado achávamos que iríamos conseguir um currículo mais enxuto [...] um currículo mais integrado, pelo menos naquele momento, porque a gente também tinha bastante clareza que a construção do currículo integrado é um negócio muito difícil, poucas instituições, poucos institutos conseguiram avançar de fato, fomos dando passos na direção. (entrevistada 2).

Os núcleos são funcionais no sentido de permitirem o entendimento de que disciplinas tradicionalmente "rotuladas como de formação geral também são essenciais à formação profissional [...] até porque a gente vai entender que uma coisa compõe a outra" (Documento 3). E esse é o fundamento da formação politécnica, nesse sentido, todo o esforço, trabalho e tempo dedicados alinharam-se para afirmar a não dualidade do ensino profissional oferecendo um documento norteador, reafirmando essa urgência, bem como encaminhando possíveis soluções para um currículo realmente integrado.

**Figura 2** - Fluxograma de composição de carga horária



Fonte: Res. 163 (2017)

Outro item fundante do que se pretende com um currículo integrado é o projeto integrador, obrigatório em todos os cursos técnicos integrados, o qual tem como propósito articular ensino, pesquisa e extensão, assim como contextualizar os conhecimentos adquiridos durante o curso na elaboração de estratégias de intervenção no mundo do trabalho e/ou na realidade social (IFSP, 2017, p. 12). Em seu art. 23, a Resolução nº 163/2017 define os projetos integradores como constituintes de uma "proposta didática e metodológica institucional, com vistas à contextualização e articulação dos saberes concernentes aos fundamentos científicos e tecnológicos, na perspectiva da educação integrada e de aprendizagem permanente" (IFSP, 2017, p. 12). Pode acontecer com toda a turma, de um modo geral, com diferentes turmas de um mesmo curso, desenvolvidos em grupos ou, ainda, individualmente (IFSP, 2017, p. 13). Implica destinação de carga horária específica na forma de componente curricular, sendo intrínseco seu planejamento, desenvolvimento e acompanhamento. A normatização do citado componente curricular é essencial visto que havia um parco entendimento do seu significado,



ficando delegado ao último ano, com funções de trabalho de conclusão de curso ou uma aplicação prática de um tema qualquer (entrevistada 1). Por outro lado, havia na instituição muitas ações que tinham todos os requisitos de um projeto integrador, mas não eram nomeadas como tal. A entrevistada 1 descreve tais ações:

Fizemos duas mostras, uma no CONEPT de Cubatão e a outra no CONEPT de Araraquara, a gente quase chorou de ver as coisas. Maravilhoso, você vê tudo que está escrito em ação, dos estudantes entenderem o sentido, dos estudantes usarem o conhecimento técnico para resolverem questões sociais. (entrevistada 1).

De acordo com o que foi aprovado na resolução, ainda que fosse compreendido como atividade de carga horária variável, o desenvolvimento dos projetos integradores deveria integrar, ao menos, um componente curricular ao longo do curso, sendo fortemente recomendável que tal número fosse ampliado, considerando os momentos de aprendizagem dos estudantes e a própria evolução do curso (IFSP, 2017, p. 13). Corroborando com a fala da entrevistada 2, no sentido de que um trabalho construído com as bases e os fundamentos políticos e pedagógicos da instituição, com vistas à formação integral do estudante, os projetos integradores são imprescindíveis na integração curricular almejada. O componente deveria compor a carga horária mínima prevista para a habilitação profissional, não excluindo, e mais que isso, incentivando, a necessidade de articulação com os componentes do núcleo estruturante comum, dada a sua natureza interdisciplinar. Com esse propósito, para desenvolvimento, discussão e acompanhamento, a resolução prevê dois ou mais docentes à frente do projeto integrador. Cabe ainda ressaltar a natureza democrática prevista para sua elaboração ao passo que em seu artigo 26, parágrafo único, está garantida "a participação da comunidade escolar interna e, se pertinente, externa, na definição do projeto integrador, esse deverá ser aprovado anualmente pelo grupo de professores envolvidos no curso" (IFSP, 2017, p. 14).

A esse respeito, em virtude da relatoria da resolução, a conselheira responsável reitera, considerando o projeto integrador, assim como o estágio profissional e o trabalho de conclusão de curso, que eles ganham um novo status ou um novo passo na institucionalização. Ela ressalta a existência de um documento publicado pela PRE em 2015, tratando desses temas, mas aponta sua característica normativa, e afirma que, esses temas abordados no "corpo de uma diretriz ganham grau de institucionalidade muito maior e são temas que são caros para instituição" (Documento 3).

O estágio, de caráter não obrigatório, compreende ato educativo escolar desenvolvido em situação real de trabalho, deve manter consonância com a proposta curricular no sentido de



que sejam articulados os conhecimentos desenvolvidos nos ambientes de aprendizagem e em ambiente real de trabalho. Já o TCC terá caráter obrigatório ou optativo, devendo constar a indicação explícita no PPC. Será um trabalho acadêmico orientado "resultante de estudos de pesquisa decorrentes de aprofundamento em temas específicos, mas diretamente relacionados aos conteúdos trabalhados nos componentes curriculares do curso ou em suas bases científicas" (IFSP, 2017, p. 15).

Desse modo, a normatização e sistematização de todos esses componentes, pensados na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como na integração entre formação geral e saberes profissionalizantes, evitando a sobreposição de conteúdos e valorizando as atividades práticas e experimentais como estratégias de promoção do espírito investigativo, crítico e reflexivo, tem como objetivo incitar o ensino médio integrado à educação profissional. Evidenciando, desse modo, a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, tendo em conta a realidade material no cenário que abrange os arranjos produtivos e das disposições sociais, culturais e econômicas locais e regionais. Para tanto visa superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

### 5.1.2 Sujeitos e Políticas Envolvidos para uma Construção Participativa: consonâncias e resistências.

Com vistas à uma construção de projetos pedagógicos de curso pretensos a abarcarem o marco identitário da instituição, tal como os seus preceitos filosóficos, epistemológicos, metodológicos, socioculturais e legais, entendeu-se a importância de uma "construção participada" e de "uma partilha assumida de poderes e de responsabilidades" (MORGADO, 2002, p. 1035), a fim de garantir amplo debate na (re)formulação das políticas de ensino e realização de um projeto formativo comum. Nesse sentido, a ideia da DIEB era envolver o maior número de pessoas possíveis, partindo de um primeiro documento idealizado e construído por essa diretoria a qual era/é formada quase, exclusivamente, por pedagogas (entrevistada 2). Em virtude da primeira exposição dessa primeira versão, apresentada como diretrizes para o ensino médio técnico integrado à educação, a discussão foi aberta com o objetivo de recolher contribuições para serem analisadas a partir da orientação pedagógica pautada pelo documento base. Desse modo, a DIEB se concentrou a propor discussões com a comunidade escolar, a entrevistada 2 relata:

Nós mudamos algumas estratégias, em um momento a gente tentou fazer circular pela comunidade toda. Depois fomos tentando: 'vamos para os coordenadores', aí acho que, por último, circulou entre os DAEs e os diretores, eu não lembro exatamente se para os diretores, mas entre os DAEs sim, e foi onde se construiu a versão que é hoje. (entrevistada 2).

Ademais, como se tinha em mente uma participação ampla da comunidade escolar para a construção do documento, conforme já explicitado, o mesmo passou por consulta pública na qual todos os servidores da instituição poderiam - e deveriam - colaborar. Isso se pauta conforme o entendimento do currículo como uma prática que se expressa por meio de comportamentos diversos, e onde se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais, técnicos, estudantes, professores e demais elementos da comunidade educativa (SACRISTÁN, 1988). No entanto, concebendo o tamanho da instituição, sabe-se que é "muito difícil conseguir envolver todo mundo dentro de uma discussão, que de fato ouça cada sujeito da instituição" (entrevistada 2). Portanto, a maioria das discussões se deu por meio de representações e da consulta pública, nas palavras da entrevistada 2: "o máximo que a gente consegue chegar, no auge da democracia, do processo mais democrático, é abrir para consulta pública, o que não é o ideal, está longe de ser, mas é o mecanismo que se encontrou para tentar garantir o máximo de participação possível".

Outrossim, sabe-se que o percurso para construção de um processo formativo é permeado por conflitos e controvérsias, tendo em conta que todo currículo é, portanto, um campo de disputa de poder, pois não é neutro, tampouco universal e imutável. (SACRISTÁN, 2013). Então, cabe ressaltar que o processo de construção da Resolução nº 163/2017 não foi diferente, destacando-se disputas tanto no âmbito interno da instituição como no âmbito político externo, já que no decurso da finalização do documento "mudou a legislação, mudou cenário nacional, mudou a forma de repartição de recursos" (entrevistada 1). Uma das principais resistências internas que se pode citar é o desconhecimento quanto ao que são projetos pedagógicos, currículos, e, principalmente, quais são os fundamentos político-pedagógicos da instituição. De acordo com a entrevistada 1, algumas pessoas se posicionavam: "mas pra quê vai fazer essa discussão? já não tem curso de informática aqui? Pega o currículo, gente! Vai inventar a roda?". Sabe? Vê o currículo como lista de disciplinas e carga horária", ou também: "ah, isso não vai dar em nada, já tentaram fazer isso aqui antes', e que já não tinha mais disposição para discutir" (entrevistada 1). No entanto, a discussão e a construção do documento seguia em frente porque "a diretoria em si era muito coesa, as pessoas que a compunham tinham uma comunhão de ideias muito grande e isso favoreceu, claro, porque quem ia coordenar o

processo tinha uma mesma intenção" (entrevistada 2). Essa combinação de ideias estava voltada para os marcos identitários do IFSP, alinhados aos fundamentos básicos da EPT. Em consonância a isso está também o seguinte relato: "mas a gente também tinha um posicionamento muito firme e político de dizer: 'não, essa instituição tem uma identidade, ela foi formada em bases político-pedagógicas que a sustentam e que a orientam e a gente está se pautando por isso'" (entrevistada 2). Eram pessoas que estudavam o ensino médio integrado e pensavam em uma educação emancipatória. Ainda assim, pode-se levantar resistência vinda até mesmo do grupo mais progressista da comunidade escolar, alinhados em pensamento com o grupo da DIEB, porém no que tange a discussão mais prática da grade curricular:

Eu sempre pensei que ia ser muito mais fácil lidar quando tivesse todos os professores da formação básica, ia ser muito mais fácil lidar com professores que tinham licenciatura do que com os professores da formação profissional. Engano! Nem sempre é assim, nem sempre foi assim. Agora para reformular a 163, não é bem reformular. Eu vi muita gente que sempre esteve do nosso lado na discussão, assim: 'com que roupa que eu vou?' Parecia separação de casal. Então assim, farinha pouca, meu pirão primeiro! Esqueceu completamente a questão da integração. (entrevistada 1).

E também, sob os aspectos políticos e econômicos:

E eu vi isso no Câmpus - ocultado -, e olha que era um momento mais favorável para a gente. O tipo de apresentação que o diretor fazia era completamente tendenciosa. E que ia contra... o cara que se diz progressista... e ia contra aquilo que deveríamos fazer. Então assim: 'ah... o câmpus que vai ter que absorver isso? Nós não temos condição'. (entrevistada 1).

Desse modo, ressalta-se que a construção de um projeto pedagógico de curso, entendido como democrático, excede grandemente os limites estritos das escolas e as responsabilidades isoladas dos professores, isto é, envolve também o social e o político. Assim sendo, a participação e compromisso, incluindo aí todos os movimentos de resistência, são necessários para a consolidação de uma política educacional de forma dialógica.

A partir disso, consensos foram sendo criados, já que o entendimento basal era de uma resolução não apenas pedagógica, mas também política: "numa instituição que vive em disputa, que tem essa cisão entre a formação técnica e a formação geral muito marcada, acho que não tinha muito jeito, então, de fato fomos tentando construir conformidades" (entrevistada 2). Para tanto, com fins de participação, compromisso para realizar um debate mais concentrado nos câmpus e adoção de uma concepção processual, a qual circunscreva análises, revisões, críticas e melhorias, é que se pensou e elaborou a CEIC. Essa comissão integra o artigo nº 13 da Res.

163, tendo passado por mudanças a partir da publicação da Portaria 2.582, de 17 de julho de 2020<sup>34</sup>. Desse modo, a comissão tem por atribuições:

I. Elaborar e revisar o Projeto Pedagógico de Curso, para sua implantação, reformulação ou atualização, em decorrência do acompanhamento de sua execução, garantindo ampla consulta e envolvimento da comunidade do câmpus; II. Acompanhar o curso, em processo contínuo, durante e após os processos de implantação, reformulação e atualização, de forma a assegurar o alinhamento e coerência das ações previstas no Projeto Pedagógico de Curso; III. Discutir e deliberar, após ampla consulta e envolvimento da comunidade do câmpus, sobre os processos de interrupção de oferta de vagas e de extinção de curso; IV. Zelar, no ato de elaboração, reformulação, interrupção de oferta de vagas e de extinção de curso, pelos princípios norteadores para a educação básica previstos em legislação e documentos institucionais; V. Realizar reuniões entre os membros da Comissão e com a comunidade do câmpus e produzir atas a elas referentes; VI. Encaminhar, na figura de seu presidente ou do Coordenador do Curso, Diretoria Adjunta Educacional (DAE) ou Direção Geral do câmpus, que submeterá à PRE, conforme a Resolução no. 10 de 03 de março de 2020, os processos de implantação, reformulação ou atualização, ou, os resultados das discussões e a deliberação, nos casos dos processos de interrupção temporária de vagas e extinção de curso, bem como acompanhar a sua tramitação; VII. Em conjunto com o coordenador de curso, docentes e Coordenadoria Sociopedagógica ou setor equivalente, construir estratégias de acompanhamento da frequência e do desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos da educação básica, com o objetivo de desenvolver ações de intervenção que lhes garantam o direito à aprendizagem, permanência e à conclusão dos estudos; VIII. Acompanhar a regulação e a avaliação dos cursos de educação básica, em articulação com a Pró-Reitoria de Ensino, Conselho de Ensino (CONEN) e Conselho de câmpus (CONCAM), observados os dispositivos legais vigentes e a regulamentação interna; IX. Produzir relatórios anuais, devidamente registrados em ata, com vistas com ao acompanhamento didático-pedagógico do curso, orientação de processos de reformulação, atualização, interrupção temporária de oferta de vagas ou extinção do curso, contendo, minimamente, e quando pertinente. (IFSP, 2020d, p. 4).

Nas palavras da entrevistada 2, "a CEIC é quem vai ficar à frente dos trabalhos, e tem a responsabilidade de fazer a discussão com os professores" e em acordo à isso, a relatora do documento ressalta a importância dessa comissão posto que: "no contexto dos cursos de educação básica não tem a figura de um NDE formalmente instituído", então o documento "dá um novo passo no sentido de fortalecer as comissões de elaboração e acompanhamento" ao "assegurar um compromisso da instituição com o acompanhamento daquele curso uma vez que ele sai daqui do conselho superior" (Documento 3).

Corroborando com a ideia de um documento colaborativo e participativo, há previsão de representatividades diversas, sendo o mínimo para cada curso de ensino médio técnico integrado de:

---

<sup>34</sup> Que dispõe sobre a normatização dos procedimentos de constituição da Comissão para Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos de educação básica, para os cursos da educação básica no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

a) 01 (um) docente de cada uma das quatro áreas do conhecimento do ensino médio: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; b) 04 (quatro) docentes vinculados à formação profissional; c) 01 (um) pedagogo(a) ou, em sua ausência, técnico em assuntos educacionais; d) 01 (um) representante da Coordenadoria de Extensão; e) 01 (um) representante da Coordenadoria de Pesquisa e f) 01 (um) representante da comunidade externa. g) 02 (dois) membros do segmento discente, exceto nos casos de implementação de curso. (IFSP, 2020d, p. 2).

Assim, sendo cumpridos os requisitos mínimos obrigatórios de composição das CEICs, poderão ser integrados outros representantes *a posteriori*. Convém ressaltar a previsão de membro da comunidade externa, podendo garantir cursos e currículos que atendam as demandas do arranjo produtivo local. Conforme a lei que institui a rede federal e cria os Institutos Federais, entre as finalidades e características está: "orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal" (BRASIL, 2008b). Nesse sentido, as avaliações sobre os cursos devem abordar as questões de justificativa e demanda de mercado para além dos elementos conjunturais, considerando o arranjo local, historicamente construído, e as alterações tendenciais para tal demanda (IFSP, 2019a).

A portaria citada traz um anexo com orientações para o trabalho das CEICs. Destaca-se aqui, a importância referida no entendimento do processo de ensino e aprendizagem, considerado como um movimento em que professor e estudante inserem-se em um contexto histórico-social. Nessa interação coadunam elementos culturais, políticos, econômicos e tecnológicos associados aos princípios fundadores: a essência e o sentido de educação escolar. Desse modo, esse processo se dá de forma exclusivamente colaborativa, ainda que, professor e estudante, estejam em papéis e condições distintas.

### 5.1.3 Desdobramentos da Resolução nº 163/2017: IN nº 6/2021 e Currículo de Referência

Conforme já explicitado, durante o período de elaboração, aprovação e publicação da Res. 163, houve diversas mudanças no cenário político alterando, significativamente, as políticas educacionais, tanto no âmbito pedagógico como econômico. A reforma do ensino médio e a publicação da BNCC influenciaram diretamente o processo. A partir disso, pode-se dizer ter havido perdas, ao mesmo tempo que resguardou ou, pelo menos, entendeu-se o documento como forma de resistência e proteção do ensino integrado no IFSP. Juntamente a esse processo de desmonte no contexto da educação nacional, desenrolou-se um processo, dentro da própria instituição, o qual foi definido pela entrevistada 2 como: "no meio do caminho

havia uma pedra e a pedra foi o Currículo de Referência". Segundo ela, houve uma pressão por parte da reitoria para que fosse elaborado esse currículo: "tinha acabado de aprovar as diretrizes e alguns meses depois a gente se viu pressionada a fazer o Currículo de Referência" (entrevistada 2). De acordo com as entrevistas, já haviam tido algumas tentativas de fazê-lo, o que, em algum momento, se chamou de unificação de currículo, no entanto, repercutiu muito mal na comunidade de um modo geral e a equipe gestora recuou.

Assim, aproveitou-se a disponibilidade da comunidade escolar, principalmente da DIEB, em discutir e pensar em um documento referente às diretrizes pedagógicas e, mais uma vez, a gestão trouxe essa demanda a partir do discurso de que "a rede federal, o CONIF está discutindo isso, acho que é o momento de construir um currículo também, que dê uma identidade para a instituição"(entrevistada 2). Percebe-se que havia o desejo daquela gestão, de ter um currículo mais unificado, ao mesmo tempo em que estavam ocorrendo discussões na rede federal como um todo a respeito. Cabe ressaltar as intencionalidades diferentes, enquanto a rede estava fomentando debates sobre currículo para, a partir disso, criar uma identidade das instituições de EPT, a gestão do IFSP propunha pensar um currículo unificado. Fica claro no discurso das entrevistadas a oposição da DIEB em fazer um Currículo de Referência, a ideia era implementar a Res. 163/2017, da forma como ela havia sido pensada e construída. Contudo, estar no lugar de uma diretoria, "também significa que você não pode fazer tudo que você quer" (entrevistada 2) é preciso fazer concessões. Nesse sentido, considerando que uma das competências da DIEB<sup>35</sup> é promover e articular as políticas de educação básica, ao se ver pressionada, optou por "fazer do melhor jeito possível" e "tentar construir uma proposta que não fosse unificação de curso [...] com olho na integração curricular, olhando para a Res. 163/2017, tendo ela como a referência do processo" (entrevistada 2).

---

<sup>35</sup> A Diretoria de educação básica tem por atribuições propor, desenvolver, acompanhar e supervisionar, em articulação com as demais Diretorias e Pró-Reitorias, políticas e procedimentos no contexto dos cursos Técnicos de Nível Médio – em suas formas Integrada, Concomitante e Subsequente – e dos cursos de Formação Inicial e Continuada desenvolvidos no âmbito da Educação Profissional de Jovens e Adultos. O fomento às discussões e reflexões acerca de diferentes aspectos da formação dos estudantes durante a educação básica também constitui objetivo importante dessa Diretoria. Compete à Diretoria de educação básica:

- Analisar o Projeto Pedagógico dos cursos da educação básica e Profissional Técnica de Nível Médio, emitindo parecer sobre ele;
- Prestar apoio e orientação no encaminhamento dos processos de criação dos cursos da educação básica;
- Promover e articular as políticas de educação básica;
- Fazer a interlocução entre o Ministério da Educação e o IFSP, quanto às políticas da educação básica;
- Fornecer orientação e apoio na execução dos regulamentos e normas no âmbito dos cursos da educação básica;
- Acompanhar o trâmite de processos internos do ensino da educação básica;
- Analisar os editais e regulamentos decorrentes das atividades de ensino da educação básica e Profissional Técnica de Nível Médio, encaminhando-os para as instâncias superiores;
- Organizar as informações visando à divulgação interna e externa dos cursos de educação básica e Profissional Técnica de Nível Médio.

A partir disso, compreende-se que a opção da elaboração do Currículo de Referência se deu a partir de disputas políticas, pedagógicas e econômicas dentro da instituição. Contudo, mesmo entendendo como prejuízo, na ótica daqueles que estiveram à frente da Res. 163, já que se tirou o foco do documento no sentido de que "uma coisa era você olhar para as reformulações do curso pensando em construir espaços de integração curricular e outra coisa é você pensar Currículo de Referência para todos os cursos" (entrevistada 2), encarou-se o processo do Currículo de Referência, visando a questão da integração curricular, pois "era isso que a gente tinha em mente, mas a gente também tinha clareza de que não era exatamente isso que se buscava" (entrevistada 2).

Todavia, apesar dos percalços advindos da incumbência em elaborar o Currículo de Referência, pode-se ressaltá-lo como resultado de um processo com muitos ganhos, já que foi a primeira vez, de fato, a discutir o currículo na instituição, apesar de todos os limites e contradições. Um dos maiores benefícios trazidos foi a escolha de trazer para trabalhar nessa construção junto à gestão, consultores da própria instituição, especializados em estudos a respeito de currículo, garantindo assim, uma equipe "muito aguerrida na defesa da educação básica e do ensino médio integrado", (entrevistada 2) não obstante, destaca-se o objetivo de uma parte desses consultores ao integrar o grupo para fazer a resistência. Isso porque havia um receio da comunidade escolar a respeito de uma possível unificação de currículo. Então, quando os consultores entenderam a proposta e perceberam a resistência já empreendida pela DIEB, tornaram-se aliados dos progressistas, no sentido de não permitir o desmonte do currículo, da integração curricular e da educação básica mesmo sob a égide da reforma do ensino médio e da BNCC (entrevistada 1).

A respeito da construção do Currículo de Referência, o próximo tópico trará análises e discussões mais profundas. Isso posto, conclui-se sobre o percurso de concepção, discussão e elaboração da Resolução nº 163/2017, como sendo um movimento participativo viabilizando: a consolidação de um marco identitário do IFSP; o fortalecimento dos seus preceitos filosóficos, epistemológicos, metodológicos, socioculturais e legais, os quais podem assegurar a integração, a interdisciplinaridade, a diversidade de componentes curriculares; e a indissociabilidade entre teoria e prática com vistas à formação humana integral, garantida a classe trabalhadora como forma de alcance de sua emancipação.



## 5.2 Currículo de Referência da Educação Básica do IFSP: caminhos percorridos e linha do tempo

Ainda que sob protestos e tentativas de não aceitação da elaboração de um Currículo de Referência, conforme já explicitado, a DIEB encabeçou esse processo até mesmo como forma de resistência ao grupo mais conservador do IFSP. Esse grupo pensa a educação sob a égide do tecnicismo e corrobora com a tentativa de unificação de um currículo, com objetivo apenas de facilitar questões burocráticas e aprovação nas provas de acesso ao ensino superior, excluindo-se da discussão a formação omnilateral e politécnica. A gestão, contudo, não contava com a persistência dos representantes da DIEB ao se oporem à ideia da unificação dizendo: "se é pra fazer, a gente vai fazer, mas vai fazer de outro jeito" (entrevistada 2). E, a partir dessa determinação, elaborou-se um plano de ação o que foi considerado "uma dor de cabeça para a gestão, de um modo geral, mas que garantiu muita coisa bem importante" (entrevistada 2).

Para fins de entendimento, há que ressaltar o processo de construção do Currículo de Referência como distinto para os níveis de ensino oferecidos pelo IFSP, isto é, educação básica e ensino superior. Portanto, foram dois processos que caminharam separadamente, sendo neste trabalho, para dar conta de seus objetivos, observada apenas a trajetória da construção do Currículo de Referência da educação básica. Mesmo que inicialmente se pensasse em um trabalho unificado, as divergências e contradições foram o mote para que as discussões e elaborações acontecessem de forma independente.

O caminho percorrido para a organização e concepção dos Currículos de Referência da educação básica é representativo da disputa em construir e discutir currículo. Ainda mais tratando-se de uma nova proposta curricular para os cursos ofertados pelo IFSP em suas diferentes modalidades e formas de oferta, sendo essa uma instituição centenária e, muitas vezes, arraigada nos conceitos conservadores de educação, principalmente no que se diz respeito à manutenção da dualidade estrutural e tecnicismo. Assim, valendo-se de um processo participativo envolvendo toda a comunidade do IFSP, debates, disputas e resistências fizeram parte da estruturação de uma referência de currículo com vistas à consolidação e intensificação de uma identidade institucional. Para tanto, envolveu-se um número significativo de sujeitos pertencentes à comunidade escolar divididos por equipes de trabalho, a saber: Diretoria de educação básica que, juntamente com PRE, liderou, orientou, organizou e normatizou todo o processo; o grupo de consultores técnico-pedagógicos, considerados como uma escolha acertada no processo, já que a DIEB continha pouca gente e não daria conta de fazer toda a discussão e desenvolvimento sozinha. A ideia dos consultores partiu da própria diretoria, com



o objetivo de olhar para dentro da instituição na busca de pessoal qualificado e especialista na área do currículo. E isso foi a garantia de uma discussão ampla e fundamentada na construção dos CRs, em razão de a equipe de consultores da educação básica ser alinhada aos preceitos do ensino médio integrado (entrevistada 2); as CEICs instituídas em 36 câmpus do IFSP; os grupos de trabalho (GTs) dos cursos; as equipes de assessores técnicos em educação (ATEs).

A construção do Currículo de Referência para o IFSP foi aprovada pela Resolução nº 37 de 08 de maio de 2018 e normatizada pela Instrução Normativa nº 2 de 14 de maio de 2019, as quais estabelecem diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos da educação básica - técnicos de nível médio nas formas integrada, inclusive na modalidade EJA, concomitante ou subsequente - e de graduação - licenciaturas, tecnologias e bacharelados - do IFSP, reiterando-se o recorte para a educação básica nesta tese. A fim de auxiliar nessa construção, a DIEB elaborou alguns documentos norteadores embasados em toda legislação e documentação sobre a educação nacional de nível médio e sobre a educação técnica de nível médio<sup>36</sup>, a saber: o documento base 1, versando sobre as orientações aos câmpus e aos grupos de trabalho para a construção do perfil do egresso e objetivos de cada curso, sublinhando a necessidade de se observar o conjunto de normas e regras estabelecidas nos últimos anos, além da consideração sobre a missão, visão e valores do Instituto Federal na elaboração do currículo; e o documento base 2, trazendo os princípios teórico-metodológicos que embasaram o processo de construção dos conhecimentos essenciais (CE) e dos conhecimentos potencialmente integradores (CPI). Além disso, foi divulgado um documento com perguntas e respostas frequentes com o objetivo de elucidar alguns pontos sobre o tema.

Abaixo será apresentada uma linha do tempo contendo todo o trajeto da elaboração dos CRs da educação básica, baseando-se nos documentos: Caderno Orientativo I e Linha do tempo dos CRs, disponíveis no site do IFSP<sup>37</sup>, entre outros.

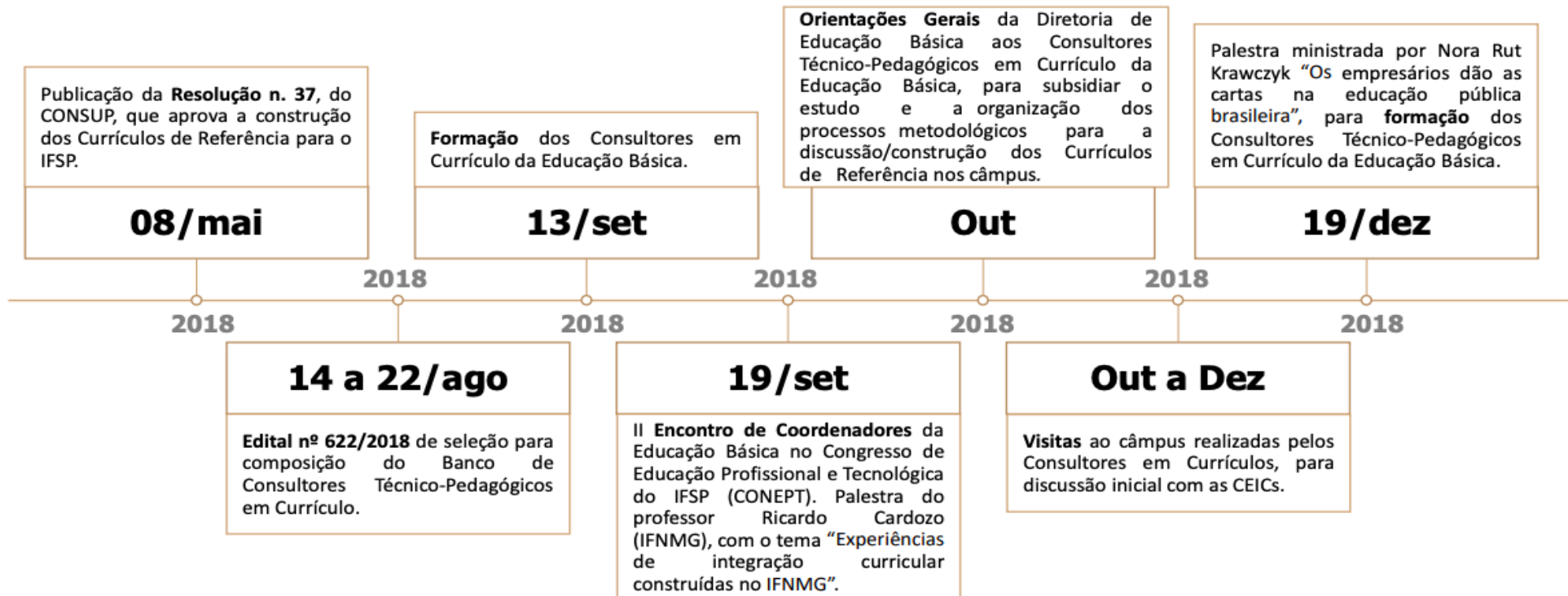
---

<sup>36</sup> Lei nº 9.394/96; Decreto nº 5.840/2006; Lei nº 11.892/2008; Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, 2016; educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (Documento Base); Resolução nº 6/2012; Portaria nº 397/2002; Plano de Desenvolvimento Institucional IFSP 2019 – 2023; Instrução Normativa 002/2019; Instrução Normativa nº 03/2015; Resolução nº 37/2018; Resolução nº 163/2017/2017; Resolução nº 40/2015.

<sup>37</sup><https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/157-normas-e-legislacao#:~:text=A%20Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20N%C2%BA%20002,todos%20os%20curso%20do%20IFSP.>

# Currículos de Referência da Educação Básica

## *Linha do Tempo*



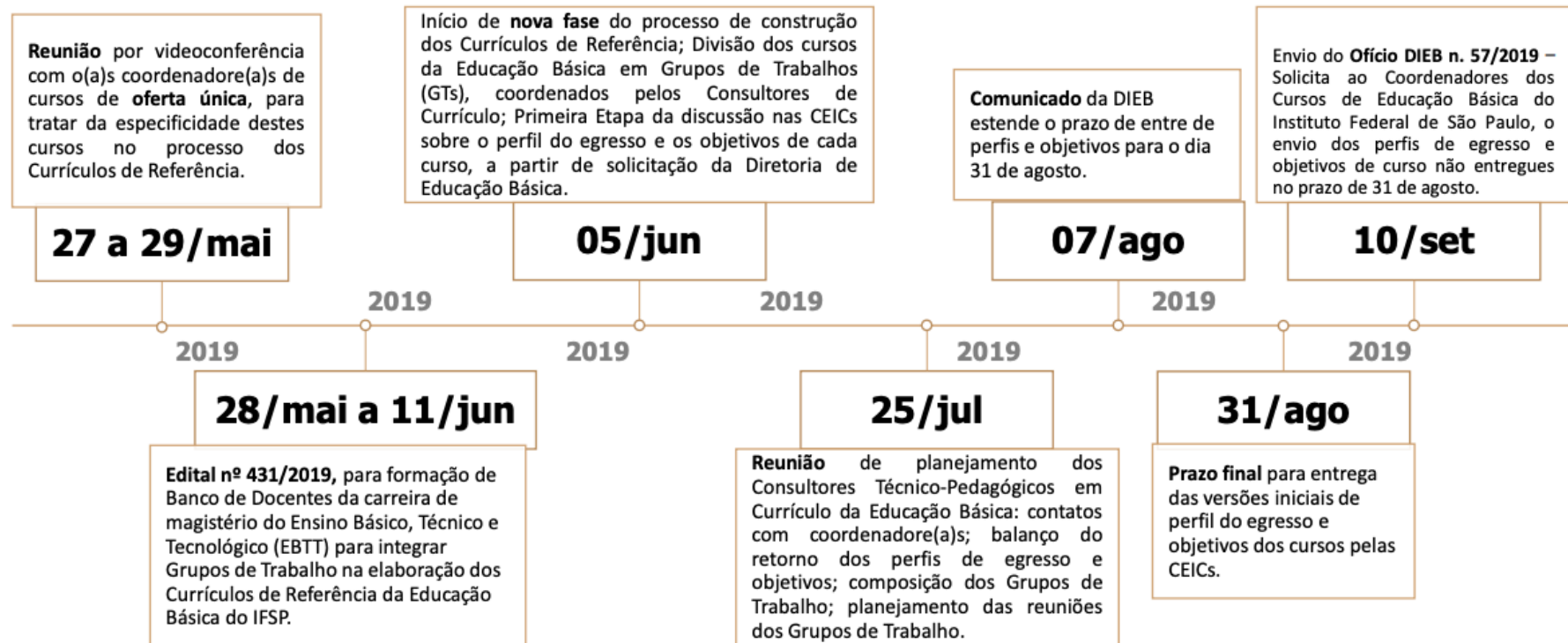
<sup>38</sup> Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FLinha%20do%20tempo>

O percurso da construção dos Currículos de Referência no IFSP inicia-se a partir da necessidade de reformulação dos cursos de EMI em vigor, além da necessidade de adequação dos cursos da rede federal de ensino ao marco identitário do IFSP. Diante disso, o Conselho Superior aprovou a Resolução nº 37/2018, tratando da construção de currículos de referências para os cursos da educação básica e da educação superior do IFSP, em 08 de maio de 2018. Com o intuito de instituir um banco de servidores para acompanhar o processo de construção dos currículos de referência, em agosto de 2018, a pró-reitoria de ensino divulgou o edital de seleção de consultores em currículo, Editais nº 622/2018 e 66/2019. O objetivo dessa seleção se deu a fim de expandir e orientar os debates nos câmpus, bem como coadjuvar a diretoria de educação básica. Com a equipe formada, em 11 de setembro de 2018, realizou-se uma videoconferência com os consultores, sob a coordenação da DIEB, na qual foram realizadas apresentações de toda equipe e um delineamento do histórico das discussões sobre os currículos da educação básica. Logo em seguida, em 13 de setembro de 2018, sob a mesma coordenação, os consultores selecionados passam por uma primeira fase de formação. Nessa ocasião foram estudadas as bases conceituais dos estudos em currículo, apresentada a Res. 163 e levantadas as concepções fundamentais de todo o trabalho a ser realizado com as CEICs. Entre 18 e 20 de setembro aconteceu o *II Encontro de Coordenadores da educação básica no Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP (IV CONEPT)*, com a palestra do professor Ricardo Cardozo (IFNMG): *Experiências de integração curricular construídas no IFNMG*. Essa atividade correspondeu à segunda etapa de formação para os consultores em currículo. Entre os meses de outubro a dezembro de 2018, foram promovidas visitas ao câmpus, realizadas pelos consultores em currículos, para discussão inicial com as CEICs cujo objetivo era expandir o envolvimento da comunidade escolar nos debates. Ainda em 2018 houve uma reorganização do cronograma previsto na Res. 37, com a proposição do aumento do tempo em um novo cronograma de trabalho que inicialmente deveria se encerrar em dezembro de 2019.

O processo, então, mostrou que essa presença nas unidades possibilitou não só a elucidação de questões relacionadas às etapas dos trabalhos, mas também, sobre o que se pretendia institucionalmente com um projeto de reorientação curricular em um cenário no qual se discutia nacionalmente a reforma do ensino médio. Nesse sentido, foi imprescindível a socialização das diretrizes e dos procedimentos que norteavam a construção dos CRs da educação básica, sobretudo aquelas questões que diziam respeito aos fundamentos e à concepção de currículo que embasavam o projeto educacional da rede federal. (IFSP, 2019a, p. 9).

# Currículos de Referência da Educação Básica

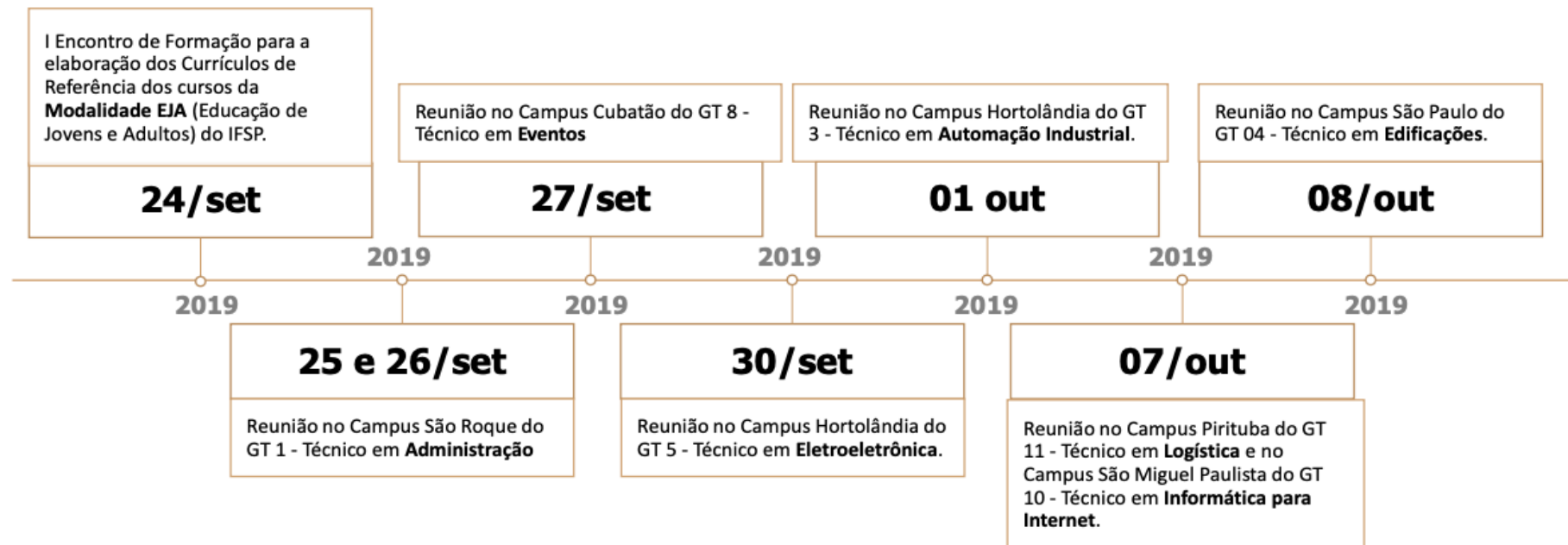
## *Linha do Tempo*



<sup>39</sup> Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FLinha%20do%20tempo>

# Currículos de Referência da Educação Básica

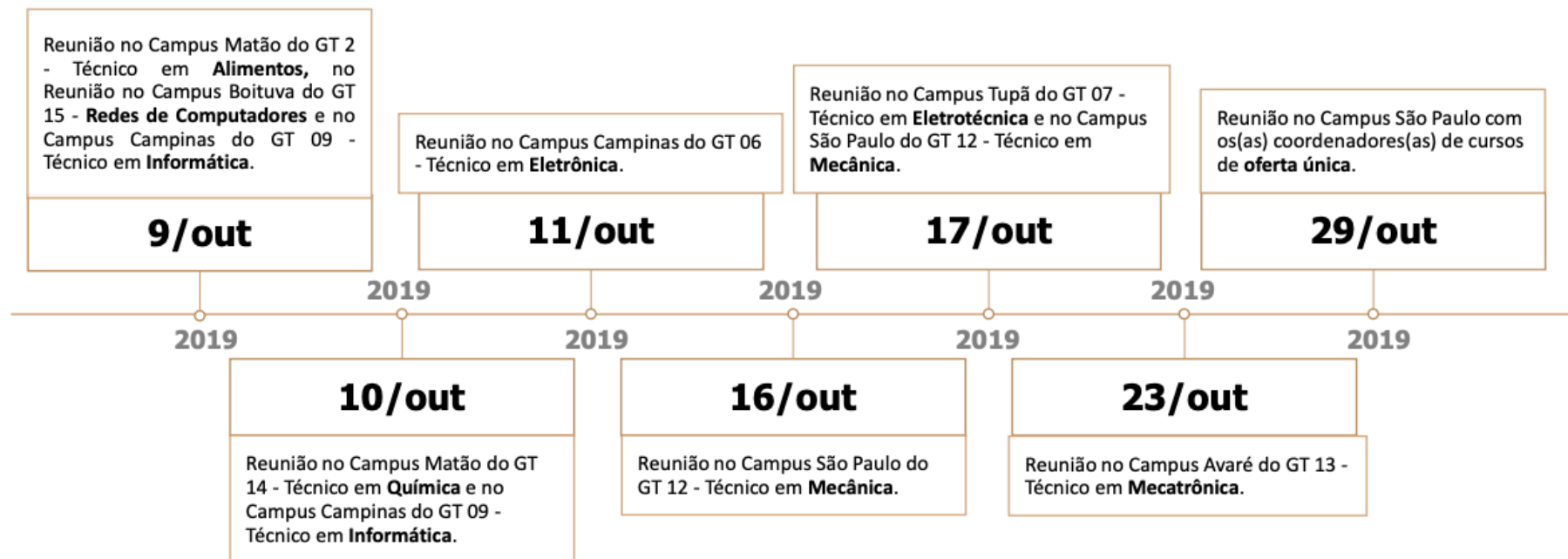
## *Linha do Tempo*



<sup>40</sup> Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FLinha%20do%20tempo>

# Currículos de Referência da Educação Básica

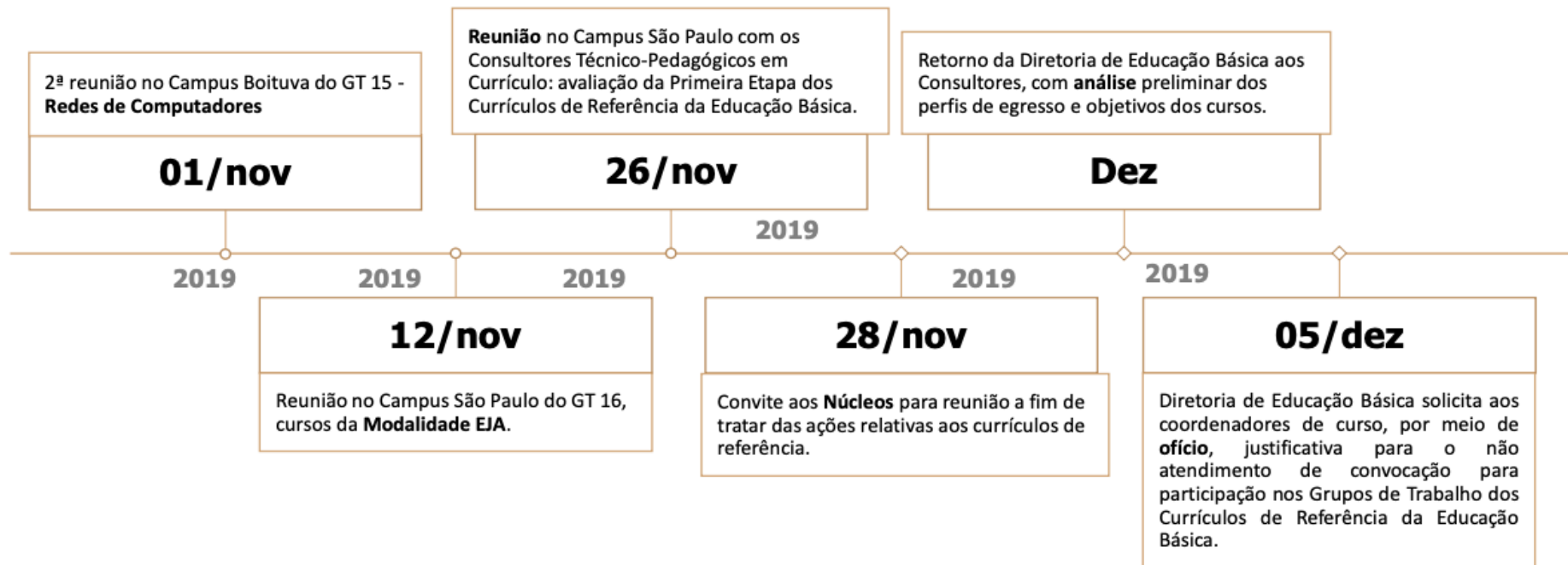
## *Linha do Tempo*



<sup>41</sup> Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FLinha%20do%20tempo>

# Currículos de Referência da Educação Básica

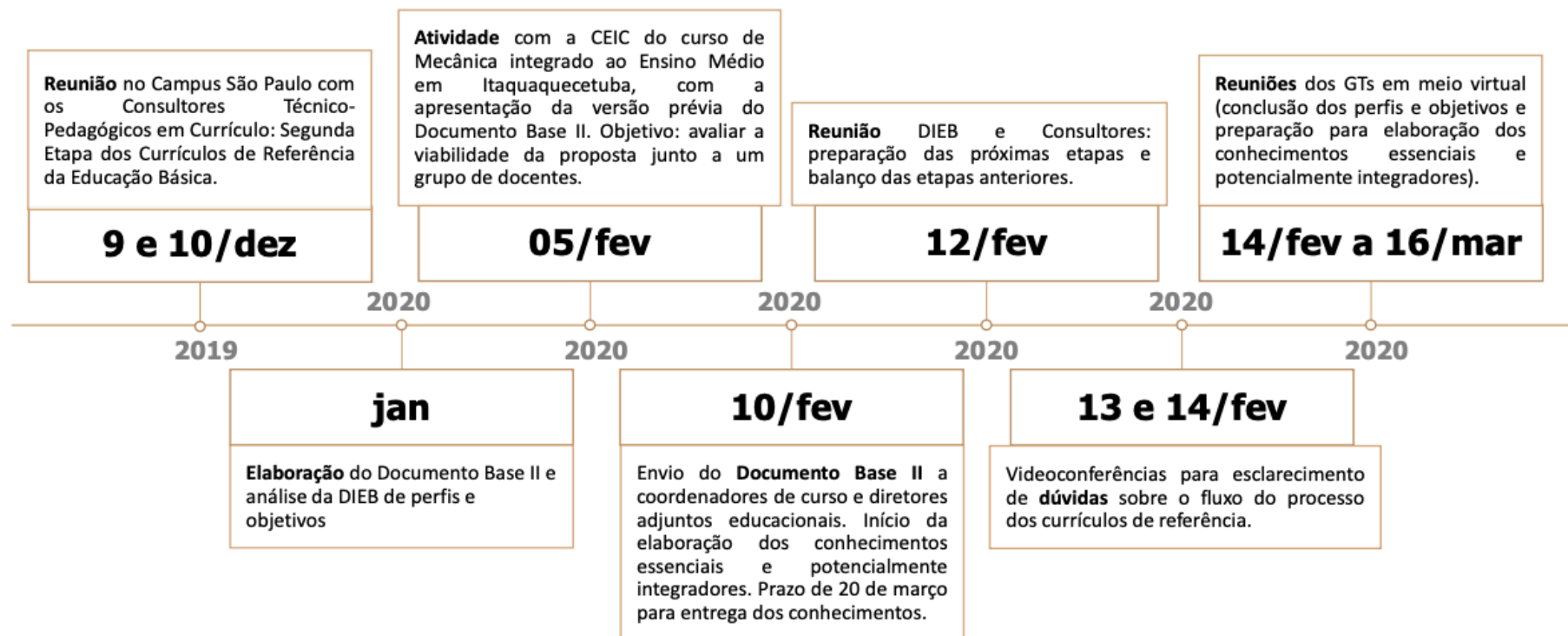
## *Linha do Tempo*



<sup>42</sup> Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FLinha%20do%20tempo>

# Currículos de Referência da Educação Básica

## *Linha do Tempo*



<sup>43</sup> Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FLinha%20do%20tempo>



Com o intuito de dialogar e se apropriar de experiências de outras instituições, as quais também discutiram as pautas de reafirmação da identidade institucional e reformulação de seus currículos em abril de 2019, a PRE concomitantemente com as diretorias de graduação (DGRA) e a diretoria de educação a distância (DED), foram realizadas as palestras: *Espaços de identificação para a consolidação da identidade dos IFs: o currículo em debate*, com a fala de Sidinei Cruz Sobrinho, diretor de ensino e docente EBTT do Instituto Federal Sul-rio-grandense; e *Concepções e conceitos que envolvem o desenvolvimento do Currículo de Referência*, proferida por Gláucia Lima, pedagoga e gestora da educação básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). Participaram dessa formação os diretores adjuntos educacionais e os consultores.

Já no mês seguinte, publicou-se a instrução normativa nº 2 de 14 de maio de 2019 que estabelece diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência. Essa IN apontou os caminhos a serem seguidos para que os currículos de referência ganhassem forma. Além disso, especifica o papel de cada um dos atores envolvidos nesse processo de elaboração, isto é, as atribuições da pró-reitoria de ensino da diretoria de educação básica dos coordenadores dos cursos das CEICs, dos pedagogos dos grupos de trabalho, dos consultores técnicos pedagógicos em currículos e dos diversos núcleos de estudos do IFSP. No documento foram destacados os prazos e as etapas, a sistematização dos grupos de trabalho, as temáticas a serem abordadas, a regulamentação dos cursos de oferta única, os documentos a serem elaborados, as formas de consultar a comunidade, dentre outros pontos. Os grupos de trabalho foram divididos por curso e coordenados, por um ou mais consultores sob supervisão da PRE e da diretoria de educação básica. Os cursos com oferta única ou dupla seguiram uma modelagem diferente, ficando as CEICs como as responsáveis por fazer a discussão sobre os currículos de referência com o auxílio da diretoria de educação básica. Já os cursos da modalidade EJA foram reunidos num único GT.

A fim de cumprir a referida IN, foi publicado pela PRE o edital nº 431/2019 28 de maio de 2019, para composição do banco de docentes da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) a fim de integrar os grupos de trabalho na elaboração dos Currículos de Referência da educação básica do IFSP. Não obstante as inscrições de docentes terem sido em números significativos como solução para o preenchimento das vagas necessárias para o andamento do trabalho, a DIEB fez indicações e convites individuais aos docentes. Sob a coordenação dos consultores técnico-pedagógicos, os GTs formados por coordenadores de curso, de docentes das diferentes formações, pedagogos e membros da diretoria de educação básica, tinham como objetivo a elaboração de uma versão preliminar do perfil do egresso e dos

objetivos dos cursos a partir do estudo coletivo do Documento Base I<sup>44</sup> com o material inicial produzido nos câmpus. Considerando esse processo, os GTs produziram textos que voltaram para a análise das CEICs para serem debatidos e compartilhados com os docentes dos câmpus a fim de coletar contribuições partindo das seguintes reflexões:

Quais os propósitos e metas a serem alcançados durante a formação dos alunos? Quais os conhecimentos tecnológicos e de formação geral inerentes à área de atuação do aluno, de maneira a interagir produtivamente conhecimentos e habilidades do futuro profissional/cidadão? Quais os valores sociais, éticos, estéticos e políticos que orientam a conduta do aluno no mundo no qual ele está inserido e/ou será inserido? Quais resultados da atividade educativa se pretende alcançar com este curso? Qual a relação desses resultados com o perfil do egresso, com o projeto pedagógico da instituição e com o mundo do trabalho e da cidade? (IFSP, 2020f, p. 5).

À medida que os textos eram acrescidos de sugestões, eram analisados pela diretoria de educação básica, apontando considerações, sugestões e solicitações de alteração. A respeito do material do perfil do egresso bem como os objetivos do curso,

em linhas gerais, o texto do perfil do egresso deveria: Ter os seus verbos no presente do indicativo; Contemplar todos os perfis profissionais de conclusão indicados na terceira (e atual) versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; Atentar para a coesão e coerência textual, considerando tratar-se de um perfil de egresso; Contemplar os eixos da identidade institucional presentes no Documento Base I; Possuir em torno de 1.500 caracteres; Conter apenas elementos adequados ao perfil do egresso de um Currículo de Referência, excluindo características locais (cujo espaço seria o PPC do curso). Quanto aos objetivos, o texto deveria: Ser formatado sem a divisão entre objetivos gerais e específicos – apenas “objetivos do curso”; Contemplar todos os itens presentes no perfil do egresso; Contemplar, no caso dos cursos integrados, cada grande área do conhecimento; Ser redigido indicando os objetivos do curso para o atendimento do perfil do egresso. (IFSP, 2020f, p. 6).

---

<sup>44</sup> apresenta os elementos da missão, visão e valores do IFSP, expressos no PDI, em diálogo com a legislação sobre a educação profissional, destacando 4 eixos: A formação integral e o trabalho como princípio educativo; A cidadania, o reconhecimento da diversidade e a inclusão social; A ciência, a tecnologia e a inovação; O desenvolvimento e a sustentabilidade.

Esse processo de contribuição das CEICs com os currículos de referência, no que diz respeito ao perfil do egresso e objetivos de cursos, ocorreram entre 05 de junho e 31 agosto de 2020, contudo a entrega das versões iniciais estava programada para o dia 12 de agosto de 2019, mas foram alteradas. No entanto, diante do não recebimento de parte dos materiais de algumas CEICs, no dia 10 de setembro, a PRE publicou o Ofício n.º 57/2019 estendendo o prazo por mais 15 dias. Após isso, as contribuições de cerca de 120 cursos<sup>45</sup> foram organizadas pelos consultores com o intuito de subsidiar as reuniões de cada GT.

Entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020 foram realizadas aproximadamente 30 reuniões dos grupos de trabalho de forma presencial, majoritariamente, ou por videoconferência. Na sequência, todos os cursos da educação básica tiveram seu perfil de egresso e objetivos redigidos, analisados, discutidos e reescritos. Essas reuniões possibilitaram o debate sobre os fundamentos e princípios que orientam as políticas curriculares da educação básica e profissional. Tomam como ponto de partida as legislações oficiais, trazendo concepções e propostas para esta modalidade de ensino. Além disso, permitiram um debate mais específico de cada curso sobre a configuração da área do eixo tecnológico e a inserção nos processos produtivos.

Entre fevereiro e março de 2020, aconteceram outras reuniões dos GTs de forma online para finalizar os textos dos perfis e objetivos, após terem passado pela análise técnico-pedagógica da diretoria de educação básica. Além disso, o núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABI) elaborou um parecer sobre as versões preliminares dos materiais de cada GT, os quais foram inseridos no processo de finalização de cada grupo bem como as contribuições da consulta pública. A partir dessas contribuições os perfis do egresso e objetivos dos cursos da educação básica do IFSP estavam consonantes com o itinerário formativo dos estudantes do IFSP.

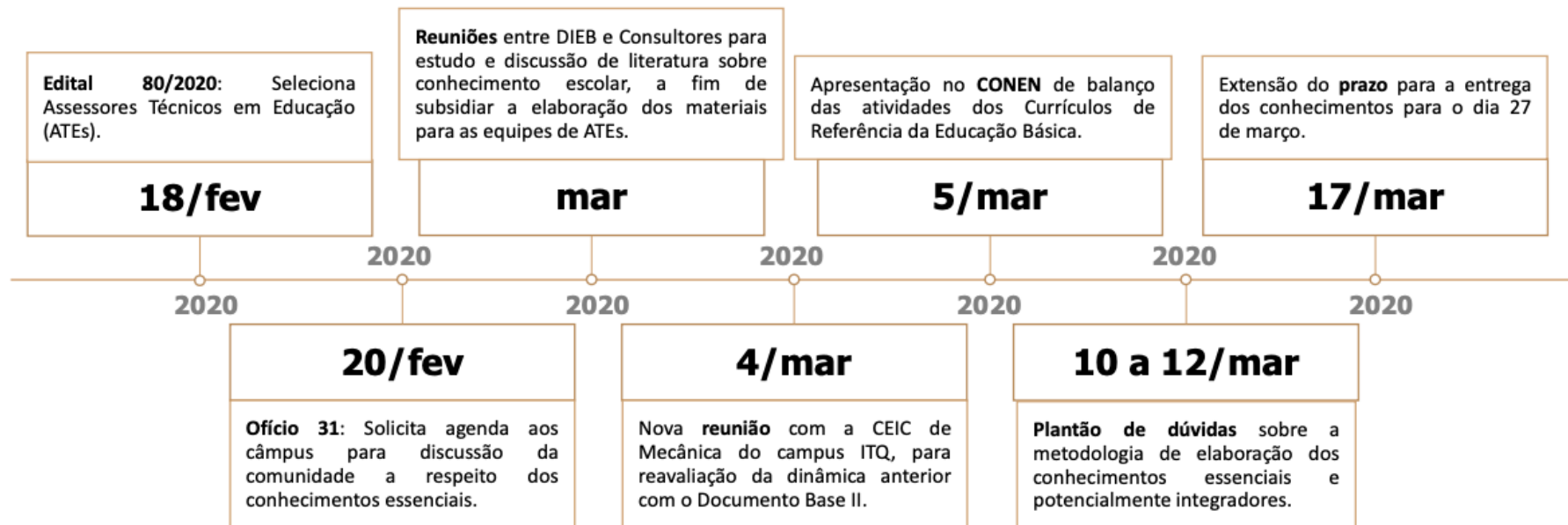
Concluída a etapa de elaboração do perfil do egresso e objetivos do curso, a próxima fase foi a construção dos conhecimentos essenciais que seriam fundamentais no currículo para o processo formativo dos alunos da educação básica do IFSP. Desse modo, no dia 10 de fevereiro de 2020, houve o envio do documento base II aos coordenadores de curso e diretores adjuntos educacionais. Esse documento era um conjunto de materiais com as primeiras instruções sobre a elaboração dos conhecimentos essenciais. O prazo estabelecido para entrega dos conhecimentos foi 20 de março do mesmo ano.

---

<sup>45</sup> integrados, integrados EJA, concomitantes/subsequentes

# Currículos de Referência da Educação Básica

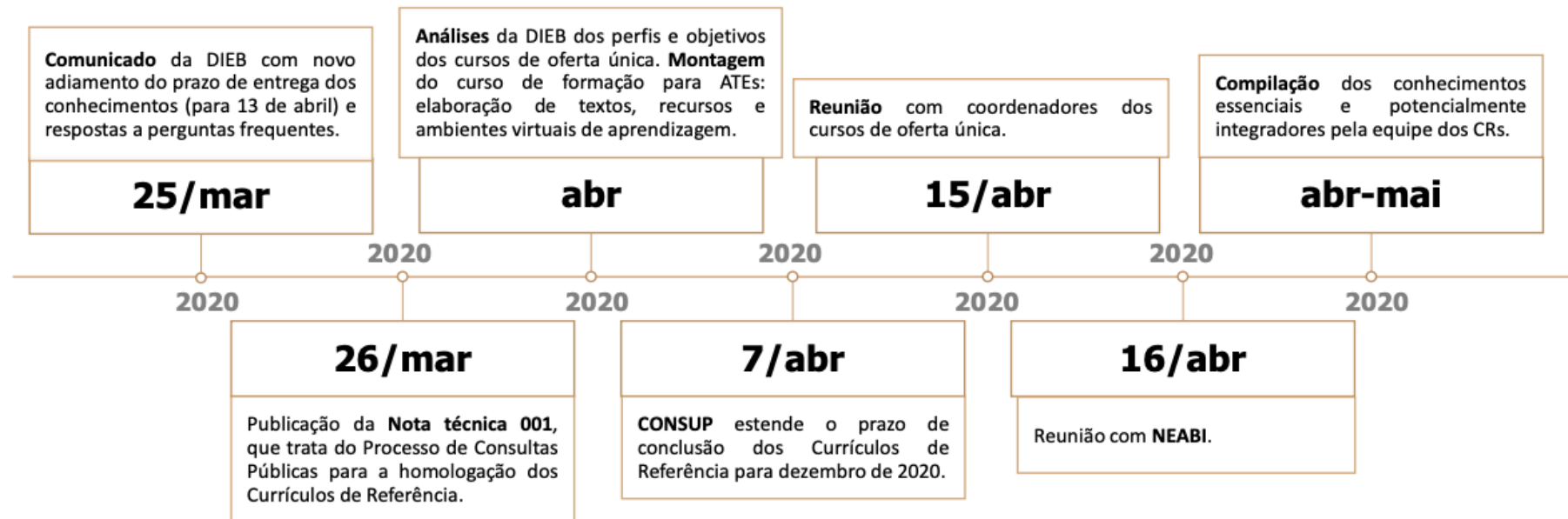
## *Linha do Tempo*



<sup>46</sup> Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FLinha%20do%20tempo>

# Currículos de Referência da Educação Básica

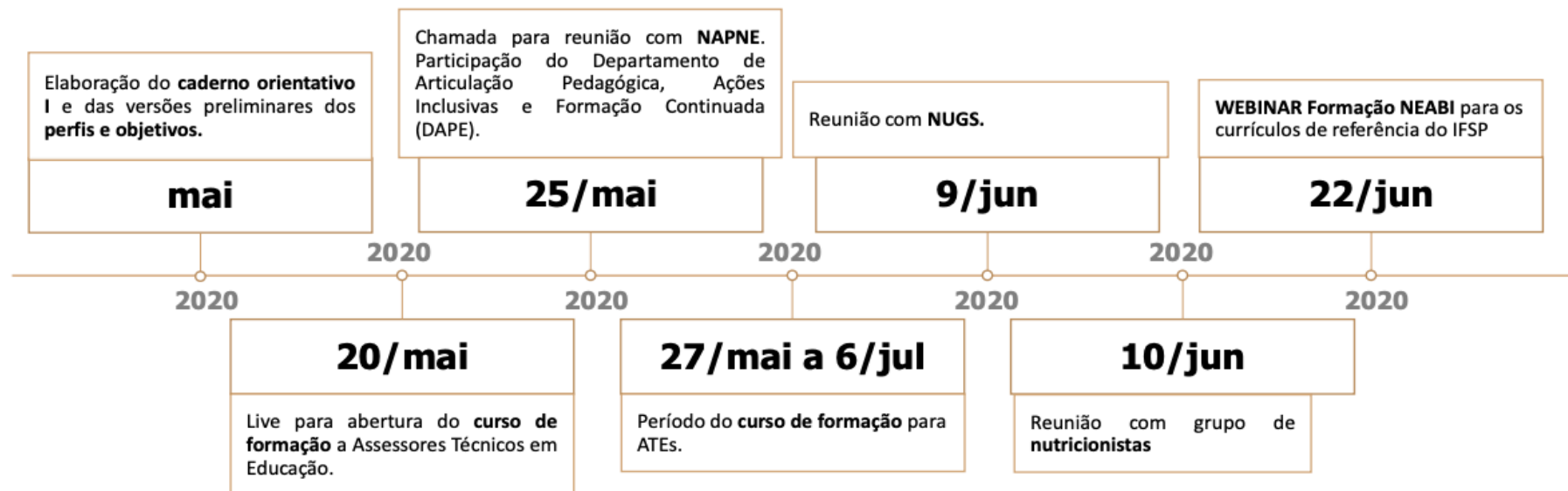
## *Linha do Tempo*



<sup>47</sup> Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FLinha%20do%20tempo>

# Currículos de Referência da Educação Básica

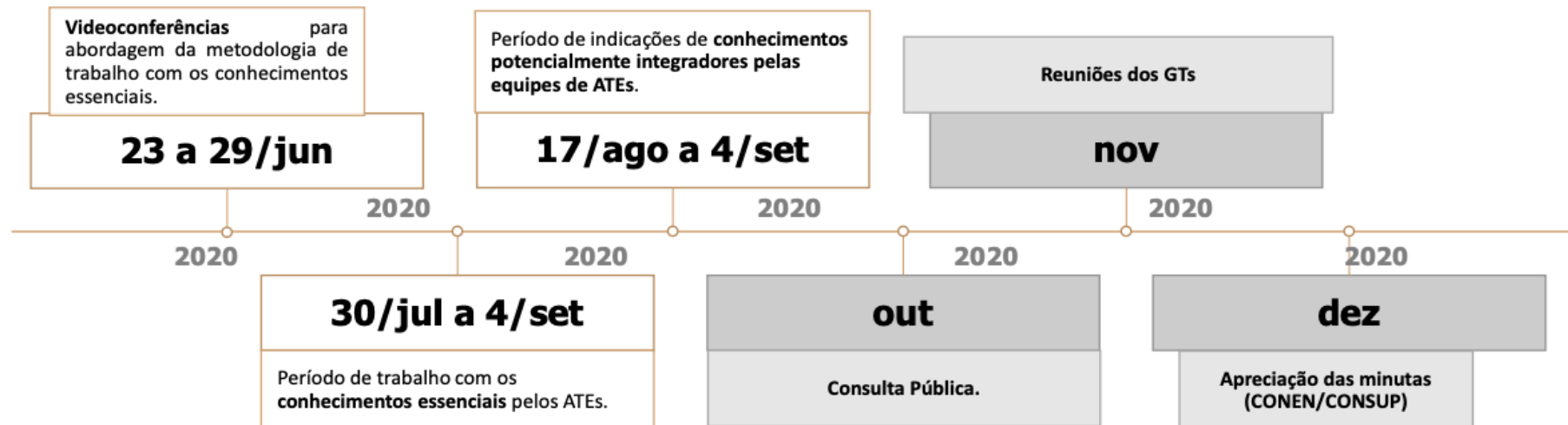
## *Linha do Tempo*



<sup>48</sup> Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FLinha%20do%20tempo>

# Currículos de Referência da Educação Básica

## *Linha do Tempo*



<sup>49</sup> Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FLinha%20do%20tempo>

Em 18 de fevereiro de 2020, a PRE fez uma chamada pública para docentes da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico, por meio do Edital nº 80/2020, com o objetivo de formar um grupo de assessores técnicos em educação (ATEs), os quais teriam como função principal a análise e a organização dos conhecimentos essenciais elaborados pelos câmpus. A necessidade dos ATEs se deu a partir da percepção da DIEB e dos consultores a respeito da especificidade de cada área, assim como o volume de material a ser analisado qualitativamente. De semelhante modo à formação dos GTs, houve dificuldade de preencher todas as vagas, levando a DIEB a realizar convites individuais aos docentes para o preenchimento das vagas em aberto. Diante disso, formaram-se 29 equipes de ATEs representantes dos 14 componentes da formação geral dos cursos integrados e das 15 áreas técnicas que compõem os grupos de trabalho do Currículo de Referência. Para os cursos de oferta única ou dupla houve o convite para a indicação de três representantes com o intuito de atuarem junto às suas CEICs como assessores dos cursos. No planejamento da DIEB, desde janeiro de 2020 foram sendo criados espaços de discussão nos câmpus a respeito da elaboração dos conhecimentos essenciais, assim, cada CEIC se dedicava no intuito de requisitar aos docentes do câmpus a organização das listas de conhecimentos essenciais, pautando-se fundamentalmente pelo perfil do egresso e os objetivos do curso outrora construídos pelos GTs. Ainda, cada CEIC deveria também apontar conhecimentos potencialmente integradores, referido no Documento Base II como conhecimentos passíveis de promover integração da formação geral com a área técnica. Como resultado desse trabalho, cada câmpus ficou responsável por entregar uma planilha na qual havia a compilação de todas as contribuições de cada curso dispostas em uma aba própria do arquivo. Para tanto, no dia 10 de fevereiro de 2020, disponibilizou-se um *template* e um documento com orientações para o seu preenchimento.

Com o intuito de auxiliar as discussões dos câmpus sobre os conhecimentos essenciais, o documento base II, compartilhado no início do primeiro semestre de 2020, estabelece que:

Os docentes da formação geral indicariam os conhecimentos essenciais comuns a todos os cursos integrados. Os conhecimentos deveriam se relacionar a, ao menos, um objetivo de cada curso. Assim, os currículos de referência possuiriam uma série de conhecimentos compartilhados por todos os estudantes, além das articulações específicas de cada curso – estas por meio dos conhecimentos potencialmente integradores ; Os conhecimentos essenciais deveriam ser apontados sem a especificação do ano/série no qual serão abordados, uma vez que a organização dos conhecimentos poderá ser diferente em cada PPC; Os docentes da Formação Geral que lecionam o mesmo componente curricular em diferentes cursos integrados deveriam elaborar, em conjunto, os conhecimentos essenciais daquele componente. Dessa forma, receberíamos apenas uma proposta para cada componente da formação geral, fruto do debate entre os docentes daquele câmpus. (IFSP, 2019a, p. 8).



Embora o cronograma da PRE, *a priori*, previsse a finalização dos CR em julho de 2020, a população de modo geral, e especialmente as escolas foram surpreendidas pela pandemia de Covid-19. Assim sendo, o distanciamento social se tornou uma necessidade a fim de manter a segurança sanitária para todas as pessoas, fazendo com que o IFSP, atendendo às recomendações do Ministério da Saúde, suspendesse por tempo indeterminado o calendário acadêmico dos câmpus. Desse modo, foi necessário postergar a conclusão dos CR, modificando sua estimativa de entrega para dezembro de 2020. Há que destacar, conforme pode-se verificar na linha do tempo, que os trabalhos não foram totalmente suspensos, no entanto, a singularidade do momento naturalmente ditou um novo movimento em que foi preciso adaptação de um modo geral. Por conseguinte, com vistas à sistematização dos procedimentos para a construção dos CRs, com foco na finalização dos CEs, no mês de abril de 2020 foi dada continuidade ao calendário de reuniões pela DIEB junto aos consultores integralmente de forma remota.

Por óbvio, todo esse processo levanta dúvidas e questionamentos. Desse modo, no intuito de resolvê-los, dois momentos aconteceram para incentivar o diálogo entre os coordenadores de cursos com os GTs, conselheiros e DIEB. Um primeiro momento foram as reuniões dos grupos de trabalho, entre os meses de fevereiro e março, e um plantão de atendimento, com cinco horários entre os dias 10 e 12 de março de 2020. Após isso, foi compilado e publicado um documento com perguntas e respostas frequentes, com o objetivo de esclarecer os principais questionamentos sobre os conhecimentos essenciais. A fim de documentar o processo participativo da construção dos CE, foi demandado aos DAEs que providenciassem documentos comprobatórios da agenda de debates em cada câmpus. Inicialmente, o prazo estabelecido para a entrega das planilhas completas pelos campi foi 20 de março de 2020, no entanto estendeu-se para o dia 27 daquele mês e, posteriormente, para o dia 13 de abril. Ao todo, houve mais de 500 contribuições, somando aproximadamente 18 mil conhecimentos, os quais foram compilados pela diretoria de educação básica.

A partir disso deu-se início às atividades das assessoras e assessores. No dia 20 de maio de 2020 ocorreu uma *live* de abertura do curso de formação a Assessores Técnicos em Educação. Nessa ocasião, além de conhecer sucintamente a trajetória de cada assessor, abordou-se as bases conceituais e institucionais dos currículos de referência da educação básica e discutiu-se a metodologia de sistematização dos conhecimentos essenciais e potencialmente integradores. Houve também contato com as discussões do núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas, do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e do Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (NUGS), os quais objetivam discutir com a comunidade do IFSP temas sobre relações étnico-raciais, diversidade sexual e

de gênero e inclusão social que, de acordo com a legislação da educação básica e profissional, devem estar inseridas nos currículos.

O trabalho dos ATEs com os conhecimentos essenciais aconteceu entre os dias 30 de julho de 2020 a 4 de setembro de 2020. O primeiro passo foi cada membro de cada equipe fazer uma leitura sobre o material com a compilação das contribuições de todos os câmpus na tentativa de observar as diferentes formas de escrita, concepções e formulações. Para tal, os câmpus foram ocultados nas planilhas de sugestões de modo a despersonalizar o processo. A partir do diálogo entre os membros das equipes e após essa primeira apropriação do material, o segundo passo consistiu em indicar grupos de conhecimento, ou seja, grandes eixos que integram cada área ou componente da formação geral. Desse modo os conhecimentos foram agrupados por intervenção de cada equipe, tendo sempre como material base as contribuições dos câmpus. Por fim os grupos de conhecimento foram confrontados com os balizadores do processo, isto é: elementos fundamentais da identidade institucional do IFSP expressos no documento base I dos currículos de referência da educação básica; catálogo nacional dos cursos técnicos; documentos relacionados à educação profissional de nível médio; perfis do egresso; objetivos dos cursos elaborados pelo GTS dos currículos de referência; entre outros documentos teórico-pedagógicos relativos a cada área técnica e específicos de cada componente curricular da formação geral. Assim, cada equipe elaborou, além do produto final com os conhecimentos e seus grupos, um relatório com a descrição do processo intelectual de todo trabalho realizado junto aos conhecimentos essenciais, o qual encontra-se disponível para consulta de toda a comunidade. Após todo esse processo, as contribuições da comunidade escolar são novamente solicitadas. O material compilado pelos ATEs retorna aos câmpus e a partir das novas contribuições é encaminhado aos grupos de trabalho responsáveis pela construção final dos conhecimentos essenciais.

No período entre 17 de agosto e 4 de setembro de 2020, as equipes de assessores e assessoras também foram convidadas a sugerir conhecimentos potencialmente integradores a partir das contribuições dos câmpus acontecidas entre 10 de fevereiro e 13 de abril de 2020. Naquele momento, cada componente da formação geral poderia indicar conhecimentos com maior potencial de integração e uma dada área técnica e vice-versa. As contribuições foram em torno de 1.200, revelando desse modo um significativo envolvimento da comunidade escolar. Diferentemente dos conhecimentos essenciais, os conhecimentos potencialmente integradores não são obrigatórios nos PPCs e tem, por isso, um maior espaço de reflexão nos GTs, compostos por membros de diferentes áreas de formação.

O material sobre os CPIs destinado aos ATEs foi compilado em duas versões pela equipe dos currículos de referência da educação básica. Diante do contexto da pandemia vivenciada naquele momento, o complexo trabalho com os conhecimentos essenciais e o início das atividades de ensino provisoriamente remotas, as quais não estavam previstas, necessitou de uma readequação quanto às demandas aos ATEs. Para a realização desse trabalho, as instruções metodológicas com as principais explicações sobre o trabalho a ser desenvolvido foram descritas às equipes a partir do compartilhamento de um vídeo. Nele constava a gravação de uma reunião da diretoria de educação básica junto aos consultores, que, também, estiveram à disposição das equipes de ATEs para auxiliar no processo. Diante desse contexto, a DIEB determinou a cada equipe para trabalharem na primeira versão compilada, visto que a segunda versão<sup>50</sup> demandaria muito tempo e trabalho por se tratarem de planilhas com grande número de indicações, assim sendo estabeleceu:

Cada equipe de ATEs receberia apenas aquilo que foi indicado pelos seus pares, ou seja: a equipe, por exemplo, de Educação Física, recebeu aquilo que foi indicado pelos docentes de Educação Física como potencialmente integrador com Administração, Logística, Mecânica etc. Já a equipe de Administração, por exemplo, recebeu o que docentes de Administração apontaram para integração com Educação Física, arte, Física etc. [...] Foram excluídas apenas as integrações no da formação geral consigo mesma, pois se afasta da definição básica do que foi proposto para esta atividade. (IFSP, 2020e, p. 6).

A partir disso, cada equipe de ATEs indicou 5 conhecimentos integradores para cada área técnica. Após esse processo, os GTs foram responsáveis por aumentar, reduzir ou manter a quantidade de indicações de conhecimentos potencialmente integradores. Em um terceiro momento, a comunidade escolar foi solicitada novamente a contribuir com sugestões, devendo considerar: as indicações dos ATEs, construídas a partir da articulação área técnica mais o componente curricular da formação geral; a organização dos CPI em áreas do conhecimento da formação geral - ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática; atendimento à forma de escrita dos conhecimentos, afastando-se da noção de habilidades e competências; a leitura dos relatórios das equipes nas quais estão apresentadas o processo de trabalho de cada grupo; a não obrigatoriedade dos CPIs nos PPCs, atentando-se que esse material servirá como orientação para as CEICs; a recomendação de que docentes de diferentes áreas dialoguem para elaborar sugestões conjuntas (IFSP, 2020e). Já o quarto e último momento, antes da

---

<sup>50</sup> A segunda versão das planilhas trazia num mesmo local todas as integrações, por exemplo, ATEs de Educação Física receberiam o que foi indicado pelos docentes de Educação Física e por todas áreas técnicas que citaram Educação Física.

disponibilização do material para a consulta pública, se deu a partir da análise de todas as contribuições pelos GTs, a quem coube a finalização das indicações.

Por fim, tantos os conhecimentos essenciais quanto os conhecimentos potencialmente integradores, foram submetidos como minuta à consulta pública entre os dias 6 de outubro e 2 de novembro de 2020 a toda comunidade do IFSP, tendo sido analisadas todas as contribuições mais uma vez pelos GTs e finalmente aprovados em 02 de março de 2021.

Cabe ressaltar que o percurso de construção dos CRs é representativo das dificuldades de engendrar uma nova proposta curricular para os cursos ofertados pelo IFSP. Elaborado a partir de uma construção participativa realizada em um período de dois anos e meio, afirma-se "a comunidade do IFSP vem debatendo e elaborando uma referência de currículo que seja capaz de consolidar e aprofundar a nossa identidade institucional" (IFSP, 2019a, p.7). Apesar de diversos problemas e desafios enfrentados, fica claro que essa opção possibilitou a participação significativa dos servidores e esse é o principal ponto positivo de toda a trajetória ao possibilitar reflexões relevantes sobre a atuação institucional. Não apartado de contradições, a elaboração de um novo plano curricular é reflexo da singularidade da identidade institucional, oportunizada pela atuação de seus principais agentes: docentes, técnico-administrativos, alunos e comunidade externa.

### 5.2.1 Motivadores e objetivos da elaboração dos Currículos de referência da Educação Básica do IFSP

Após a decisão, mesmo que sob resistências do processo de elaboração dos CRs a Res. 37/2018 traz como fator motivacional e denotativo de sua importância, um estudo mostrando a ampliação da oferta do ensino médio integrado no IFSP, apontando alguns desafios colocados a partir dessa demanda. O documento refere-se, como fator principal, à complexidade dos cursos e à necessidade de rever suas organizações curriculares a fim de se adequar à Res. 163. Objetivava a proposição de um currículo efetivamente integrado, propondo o estabelecimento da articulação entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais, humanísticos e relacionados ao trabalho, a fim de superar o conceito da escola dual e fragmentada. A ideia era que essa proposição pudesse representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes.

Para tanto, assinala-se, com vistas à formação integral do estudante, as considerações a seguir: necessidade de garantir nos currículos a integração entre Formação Geral e Formação Profissional e Tecnológica; a importância de contemplar a prática profissional intrínseca ao currículo e o estágio supervisionado; dificuldades enfrentadas pelos estudantes, docentes e

gestores frente a currículos extensos, impossibilitando o efetivo desenvolvimento de projetos de extensão, pesquisa, recuperação paralela, disciplinas optativas, dentre outros previstas nos PPCs; melhorar dos índices de permanência com êxito dos estudantes do EMI como efetiva garantia do direito à educação; os encaminhamentos das instâncias CONIF/FDE com relação à identidade da rede federal de ensino (IFSP, 2018b)

Corroborando com as motivações apresentadas na Res. 37, ainda sob o ponto de vista institucional, os objetivos da construção do Currículo de Referência, explicitados nos documentos, são:

I. Fortalecer a identidade institucional dos cursos ofertados no âmbito do IFSP, observando as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural de cada câmpus, em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, regionais e nacionais; II. Fomentar e promover práticas pedagógicas que assegurem a efetiva integração curricular, a construção de uma formação diversificada e atualizada, com vistas à verticalização do ensino e à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme finalidades e características dos Institutos Federais, previstas na Lei nº 11.892/2008; III Fomentar e promover condições para o acesso, a permanência e êxito dos estudantes do IFSP; IV. Ampliar a mobilidade do estudante, propiciando o cumprimento de componentes curriculares em diferentes câmpus e maior índice de aproveitamento de estudos nos casos de transferência, contribuindo para o atendimento do item III deste artigo; V. Contribuir para a efetiva indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (IFSP, 2019b).

Percebe-se a reafirmação da identidade institucional, demarcada pela formação integrada, bem como a melhoria e adequação dos currículos do IFSP, como sendo os principais motivadores do processo do ponto de vista institucional. A esse respeito, especificamente do objetivo IV, a entrevistada 3 ressalta a sua superficialidade a partir de uma lógica apenas burocrática, distanciando-se de uma construção curricular democrática, autônoma e omnilateral:

Quando chegou para a gente a proposta da PRE, inicialmente era para aproximar os conteúdos trabalhados nos câmpus, porque foi identificado muita diferença entre o que era trabalhado em cursos semelhantes. Então, inicialmente era isso, eles apontavam uma coisa que nós, como consultores, questionamos. Mas eles colocavam que se um aluno quisesse se transferir de um curso para outro, não conseguiria. Mesmo que fosse o mesmo curso ele não conseguiria porque era muito diferente a grade. Então era esse discurso meio superficial. (entrevistada 3).

No entanto, os atores envolvidos na organização e normatização dos processos atentavam-se à necessária adequação desses currículos, mas, focando na formação politécnica, a entrevistada 4 relata: "nós precisávamos dar uma identidade para o IFSP, mas tinha uma discussão mais instrumental no sentido de dizer assim "olha, a gente está analisando aqui as ementas e há saberes, nas ementas do ensino médio, que estão no ensino superior [...] Então

queria também pensar numa forma de trazer um currículo mais real para o ensino médio". A entrevistada 3 aponta a mesma preocupação ao indicar ser necessária uma "reorientação curricular para revisar esses PPC que foram construídos, muitas vezes, às pressas" no sentido de ter algum documento demarcado pela identidade do IFSP, garantindo também, a partir de um processo democrático, um currículo próprio que resguardasse a instituição de seguir o que está na reforma do ensino médio (entrevistada 3).

Percebe-se que a demarcação identitária da instituição é consenso tanto da perspectiva da gestão quanto da DIEB e consultores, consonantes com o incentivo do CONIF, que desde de 2016 vem incentivando e fomentando discussões sobre os currículos dos cursos ofertados na RFEPCT. Nesse ínterim, no IFSP as conversas se intensificaram após a aprovação das Res. 163 e 37. Sendo que, no decorrer dos debates e consolidação da referida elaboração curricular, alguns fatores de resistência foram levantados a partir de discurso dos sujeitos envolvidos no processo, qual seja: **oposição e enfrentamento à reforma do ensino médio; posicionamento contrário à unificação curricular institucional bem como à BNCC; luta contra a hierarquização de conhecimentos, incentivando, desse modo, a formação politécnica e omnilateral e a defesa de uma construção participativa/democrática.**

#### 5.2.1.1 Oposição e Enfrentamento à Reforma do Ensino Médio

Conforme destacado no caderno orientativo I (IFSP, 2019a), a construção do Currículo de Referência

acaba por não ir ao encontro da Lei nº 13.415/2017 (Reforma do ensino médio), que fragiliza o ensino médio na medida em que torna obrigatórias somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e nem preconiza o atendimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que fragiliza a ideia de formação humana integral, desvalorizando o conhecimento historicamente construído pela humanidade. (IFSP, 2019a).

Do mesmo modo, a entrevistada 4 aponta que o "Currículo de Referência ganhou uma relevância por causa da resolução 1 - DCNGEPT". Ficou claro que, não fosse isso, a situação de aderência, ou não, à reforma do ensino médio seria mais complexa ao se considerar a normatização dos currículos uma forma de resistir. Corrobora com essa afirmação a entrevistada 3 ao afirmar que a discussão a respeito de como construir os currículos dentro do IFSP foi bastante "impulsionada pela reforma do ensino médio, como ter algo de contraproposta para a gente não ter que seguir a reforma". Portanto, o caminho adotado pela equipe responsável

pelos CRs da educação básica "era negar a BNCC, era negar a reforma do ensino médio, era negar as políticas educacionais neoliberais que estavam sendo colocadas. A - ocultada - estava conduzindo desta forma" (entrevistada 4).

#### 5.2.1.2 Posicionamento Contrário à Unificação Curricular Institucional e à BNCC

Conforme já explicitado, a BNCC define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no ensino médio” (BRASIL, 2017b), e não está organizada por componentes curriculares, mas por áreas determinadas a partir de competências e habilidades. Essa premissa diverge da Res. 163, e, conseqüentemente, da concepção curricular que pauta a construção dos Currículos de Referência no âmbito do IFSP. No entanto, mesmo que os documentos apontassem para o caminho inverso da unificação proposta pela BNCC, havia receio de um determinado grupo da comunidade escolar, de uma padronização do Currículo de Referência, em virtude de outros grupos, incluindo a gestão, compactuavam com essa ideia. Isso se mostra em um momento inicial, quando a gestão arbitrariamente publica uma minuta prevendo 70% de padronização, vislumbrando um "processo mais fácil, porque se faz sem ouvir a comunidade, vem de cima para baixo e eles têm que cumprir" (entrevistada 3). Então, em um primeiro momento surgiram muitos questionamentos nos câmpus no sentido de resistir a uma possível internalização da reforma e da BNCC, "muito por conta de entenderem que seria uma coisa padronizada" (entrevistada 3). Foram diversas conversas e discussões, "até se entender de fato o processo, que ele seria democrático com a participação de todos" (entrevistada 3) conforme era a intenção do grupo de consultores. Essas tensões foram acirradas no momento da publicação na minuta que previa unificação curricular. Em um primeiro grupo as tensões da comunidade escolar com os consultores aconteceram, pois a minuta refutava toda a conversa e explicação a respeito de uma construção democrática que respeitasse a autonomia dos câmpus, e em um segundo grupo dos consultores com a PRE, já que "isso não tinha sido conversado, então foi meio de surpresa (entrevistada 3)". Esses conflitos a respeito do Currículo de Referência ser padronizado foi amplamente debatido, principalmente entre a PRE e os consultores na defesa de "pensar nos conhecimentos essenciais e não padronizar a matriz curricular, com o objetivo de que cada câmpus depois produza o seu próprio currículo" (entrevistada 4).

Por outro lado, nas palavras da entrevistada 4, existia uma disputa muito forte daqueles que entendiam o conceito da educação profissional atrelado às habilidades e competências e



mesmo que pautado na ideia de negar um currículo padronizado, o IFSP ainda estava e ainda está, pode-se dizer, muito vinculado. Um exemplo disso é:

quando os Consultores foram nos câmpus para explicar como seria o processo, a gente chegou a ouvir de alguns docentes, - ocultado -, que deveria vir de cima para baixo padronizado, sem escutar a comunidade então a gente viu, a gente entendeu ali uma questão conservadora também vindos da parte da PRE. (entrevistada 3).

Essa concepção parte também de uma "parcela, que tem um discurso mais progressista no IFSP, mas que às vezes também não quer tratar nada da questão pedagógica e se utiliza o discurso da liberdade" (entrevistada 4). No entanto, esses caminhos estão no sentido inverso para se pensar em politecnia, o que deveria ser a tônica das discussões curriculares na instituição. Assim, nota-se um posicionamento estruturante vindo de um grupo de consultores ao assumirem não participarem de um processo no qual o currículo saísse pronto da PRE, padronizado e sem debate amplo com a comunidade (entrevistada 4). Uma fala bastante característica desse posicionamento é: "eu sempre dizia isso: olha, a gente não pode se transformar nisso, a gente foi para um caminho que era construir os conhecimentos para que as pessoas tivessem autonomia de pensar no câmpus depois" (entrevistada 4). Assim, partindo dessa disputa, embasando-se pela Res. 163/2017, o grupo de consultores juntamente com a DIEB, em postura de enfrentamento, pautou as discussões no sentido de se pensar em conhecimentos essenciais, representativos do conhecimento que realmente transforma a sociedade para dialogar com a ideia de politecnia. E, também, de atender ao processo democrático e ouvir toda a comunidade escolar, tanto que a "minuta dos 70% chegou a cair porque a comunidade foi ouvida" (entrevistada 3).

Ainda que se identifique a defesa da autonomia de cada câmpus na escolha de seu percurso pedagógico e a importância da participação democrática na construção do processo, algumas contradições podem ser vislumbradas. Cita-se o fato de, apesar desse posicionamento, os consultores e a DIEB, em consonância com os documentos basilares, terem percebido uma parcela da comunidade entendendo que o currículo deveria ser padronizado. No entanto, após a publicação da Res. 01/2021 há uma possibilidade de sustentação que afirma: "politicamente tinha sido melhor padronizar, porque se sai padronizado, como por exemplo seis aulas de arte e seis aulas de educação física você garante o espaço mais epistemologicamente". No entanto, se sabe, isso fosse feito, estaria toda a construção contra a ideia de currículo democrático, consequentemente contra os próprios princípios políticos e pedagógicos da instituição. (entrevistada 4) Ainda assim, diante das dificuldades e contradições, "pode-se afirmar que



tivemos a oportunidade de construir um currículo de referência profundo e amplamente representativo da comunidade, que será um marco nas (re)configurações futuras dos cursos propostos" (IFSP, 2020e).

### 5.2.1.3 Luta Contra a Hierarquização de Conhecimentos, em Prol da Formação Politécnica e Omnilateral

A Res. 163 já previa a necessidade de garantir nos currículos a integração entre formação geral, formação profissional e tecnológica. Diante da necessidade de rever a organização curricular dos cursos existentes, adequando-se à essa resolução, no intuito de aproximar os cursos do IFSP de um currículo efetivamente integrado, a Res. 37 traz em cena essa premissa a fim de "superar o conceito da escola dual e fragmentada, - que - pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes". (res 37, pg. 10). Ainda sob essa perspectiva, a IN 2/2019 traz em seu bojo o conceito de currículo a ser adotado como saber fundante de todos os debates na construção do Currículo de Referência, qual seja:

proposta de ação educativa expressa em práticas escolares que se organizam a partir de conhecimentos socialmente construídos, permeada pelas relações sociais e que considera vivências e saberes dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, conforme Resolução nº 163/2017, sendo o currículo do IFSP fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político-institucional, sendo norteado pelos *princípios da estética, da sensibilidade*, da política da igualdade, *da equidade*, da ética, das identidades da interdisciplinaridade, da contextualização; da flexibilidade, da diversidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano (IFSP, 2019b, p. 3).

Inevitavelmente, em uma conjuntura de reformas educacionais de cunho neoliberal e ainda, as disputas e desorganizações internas da própria instituição, é possível prever momentos difíceis no que diz respeito à reformulação dos PPCs, no sentido da possibilidade de um afastamento da premissa da equidade dos conhecimentos, alinhando-se à um currículo acrítico e tecnicista.

Apesar de toda a legislação mais abrangente que fundamentam os princípios políticos e pedagógicos e a identidade dos Institutos Federais, bem como as resoluções e instruções normativas que embasam epistemologicamente o delineamento curricular do IFSP, é na construção da grade curricular que as disputas se apresentarão de forma mais acirrada e demonstrarão, de fato, a hegemonia ou a contra hegemonia dos conhecimentos. A entrevistada 3 já prevê discussões muito intensas nas CEICs "por conta da diminuição de carga horária que

vai ter, para 3.000, 3.200 horas, dependendo da área técnica, especialmente a redução do núcleo comum. Alguém vai perder aula, pois quem geralmente perde aula é educação física e arte". No entanto, considerando essas disciplinas, são pouquíssimos câmpus que têm duas aulas em todos os anos. (LOPES, 2018). Para tentar construir uma grade curricular equânime, a entrevistada 4 aponta: "eu fiz uma projeção aqui no nosso câmpus, teria que tirar aula de biologia, química, física, de todas, e aí fica para não mexer em português e matemática. E pensando nessa dificuldade, acrescenta: "eu acho que a gente já perdeu e é preciso fazer alianças para perder menos nas ciências humanas, arte e educação física". Portanto, a resistência se torna urgente e necessária uma vez que se tem visto na "postura dos colegas da matemática de português" uma indiferença pautada na seguinte ideia: "a BNCC fala que são obrigatórias, a gente não vai perder nada, e beleza" (entrevistada 4).

Nesse sentido, a disputa pela equidade das disciplinas, considerando que existem cursos com mais de 4.000 horas e terão uma perda por volta de 25% da carga horária, terá de ser pensada em uma "forma de reduzir e, ao mesmo tempo, colocar isso no núcleo articulador para não ter tanto impacto de perda do núcleo comum [...] vai ser uma discussão muito tensa."(entrevistada 3). Ratificando esse apontamento, a entrevistada 4 diz: "eu costumo brincar que a arte, educação física já foram para a reforma do ensino médio antes da reforma". Essa é uma realidade encontrada não só no IFSP, mas de um modo geral em todas as escolas da educação básica. Ainda assim, no cenário do IFSP, "há chance de melhorar os currículos porque, querendo ou não, a 163 diz que tem que ter arte e educação física em todos os anos, e a instrução normativa coloca a equidade de aulas para as disciplinas da formação geral". A partir disso, mesmo que polêmica, a opinião da entrevistada 4 é:

eu acho que o eixo articulador é um espaço de luta para a arte educação física que precisariam se juntar para pensar componentes interdisciplinares. Eu concordo com isso mesmo que não tivesse a reforma do ensino médio. Eu acho que em algum momento a arte da educação física poderiam sim oferecer saberes em conjunto.

Portanto, é preciso focar e pensar no currículo de uma forma ampla, pois em uma concepção de educação omnilateral o tempo destinado aos componentes curriculares é o menos importante. Além do tempo de cada disciplina, o que é mais importante discutir em um currículo é o caminho, o objetivo para o aluno que se pretende formar. Assim, pensar em um processo de integração a partir do núcleo articulador em que é possível articular núcleo comum com área técnica, é uma saída viável, porém não menos complicada, porque o engajamento nas discussões por parte da comunidade escolar é escassa nos debates conceituais e

epistemológicos. E não se pode deixar de apontar a existência de uma disputa impetuosa quando se pretende mexer na carga horária (entrevistada 3).

Existe uma nítida desvalorização das disciplinas, um processo histórico que se reflete na validação das mesmas na composição do currículo integrado. Isso escancara uma contradição, pois o IFSP bem como toda a rede federal tem a integração curricular como base com o objetivo de subjugar a dualidade estrutural histórica no ensino médio brasileiro. Assim:

a ciência materializada em força produtiva se constitui no centro do processo formativo do ensino profissional. Isso porque possibilita a alunos e alunas o acesso a concepções que ajudam a entender o que se passa no mundo. Portanto, para além da apropriação do conhecimento técnico é imprescindível a compreensão das relações sociais, políticas e econômicas, que fundamentam o desenvolvimento da ciência, bem como a compreensão dos fundamentos que priorizam determinadas linhas de investigação e sua decorrente legitimação social em detrimento de outras. (IFSP, 2020a).

A politecnicidade materializa-se, desse modo como uma possibilidade de formação educacional humana e integral que “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (BRASIL, 2007). Desse modo, há que resistir à postura de enfrentamento, às concepções conservadoras e tecnicistas a respeito dos seus trajetos formativos, na possibilidade de garantir a equidade entre os componentes curriculares tão necessários para a emancipação dos estudantes.

#### 5.2.1.4 Defesa de uma Construção Curricular Participativa/Democrática

A partir do processo de construção dos currículos de referência no IFSP, a perspectiva de uma formação integrada teve maior visibilidade. A ideia advinda de uma previsão de participação de toda a comunidade indicava a possibilidade de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, fomentando assim, um potencial fortalecimento. Houve, diante desse cenário, variadas ações na busca de comungar experiências de integração curricular, da articulação entre ensino, pesquisa e extensão e da reflexão sobre a identidade dos IFs.

A grande importância denotada ao Currículo de Referência, alicerçado na voz dos atores envolvidos no processo, não foi apenas a idealização e projeção de sua elaboração, mas foi "reunir pessoas que construíram uma relação de resistência muito grande por conta da política" tanto do macro contexto nas reformas educacionais e modelo de governo de um modo geral quanto do micro contexto quando se observa uma "política da reitoria que resiste às políticas

educacionais numa perspectiva democrática. Então acho que o grande ganho foi isso, juntar para criar algo que juntou pessoas para lutar"(entrevistada 4).

Com vistas a um processo democrático de construção curricular, a DIEB estava ciente de que não conseguiria gerenciar sozinha uma política curricular democrática, tendo em conta que naquele momento estava à frente dessa diretoria, apenas a diretora e mais duas pessoas. Foi quando se pensou em um edital de chamamento para a educação básica e para o ensino superior e, somente então, "a partir da nomeação dos chamados consultores é que se começou a pensar na política. Não tinha a política ainda, só se sabia que seria dialógica" (entrevistada 4). Contudo, com o processo em andamento acontece uma reestruturação na pró-reitoria de ensino, promovendo a extinção da diretoria de educação básica, passando a ficar diluída na diretoria de educação profissional e ensino superior. Essa medida reduzia sua esfera de atuação a uma coordenadoria<sup>51</sup>, culminando em uma carta aberta em defesa da manutenção da diretoria de educação básica do IFSP assinada pelo grupo de consultores responsável pelo assessoramento do processo de construção do Currículo de Referência para a educação básica do IFSP (APÊNDICE F). A carta tinha por objetivo defender o fortalecimento institucional, a construção coletiva e democrática para a constituição de um Currículo de Referência, e apontar os investimentos da última gestão para a criação de cursos integrados em trinta e sete câmpus. Dessa forma ampliaria a oferta dessa modalidade de ensino, o que denota a importância da educação básica na EPT e, por fim, o momento estratégico para a consolidação de sua identidade.

A referida carta evidencia a demarcação do posicionamento dos consultores na defesa de uma construção participativa/democrática invocando ao "desafio concreto de reverter o legado histórico no qual os PPCs eram elaborados sem a participação da comunidade escolar" (IFSP, 2018b) e entendendo que:

A expansão recente do IFSP exige um processo de maturação e consolidação da proposta de educação integrada. Este esforço implica, necessariamente, o fomento de uma política de integração curricular a partir da Resolução nº 163/2017 de 2017, acompanhamento das CEICs (Comissões de Estudos e Implementação de Cursos), reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso, aperfeiçoamento das experiências de gestão pedagógica e oferta de formação continuada aos professores que atuam nos cursos integrados. (IFSP, 2018b).

Respaldoando-se nesse pressuposto, os consultores travam disputas a fim de garantir a participação de toda a comunidade escolar numa perspectiva de construção democrática. Um

---

<sup>51</sup> Portaria do dia 17 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial da União, seção 2 página 12

exemplo foi o enfrentamento da PRE a respeito do prazo estabelecido *a priori* pela Res. 37/2018, explicitado na imagem abaixo:

**Figura 3** - Cronograma de construção do Currículo de Referência da educação básica

Período	Atividade
Maio/2018	Análise documental e debate pelas CEICs Seleção para chamada de especialistas em currículo
Junho/2018	Constituição de comissão para acompanhamento dos trabalhos Registros pelas CEICs das discussões à luz da Res. 163/2017
Agosto a novembro de 2018 e Fevereiro a junho de 2019	Discussão dos grupos de trabalho com apoio dos especialistas e orientação da PRE/DEB Construção do texto das Minutas
Setembro de 2018	Encontro coordenadores de curso (IV CONEPT)
Agosto/2019	Consulta pública à comunidade do IFSP
Setembro a outubro de 2019	Análise das contribuições da comunidade pela comissão
Novembro/2019	Envio ao Conselho Superior

Fonte: Res. 37/2018

"Nesse tempo não dá, nesse tempo não é possível ouvir a comunidade, nesse tempo não é possível fazer uma construção de fato com a participação de todos" (entrevistada 3). Aos poucos foi-se entendendo a necessidade, pois um outro fator de confronto foi o enfoque dado ao certo fracasso do processo quando optou-se por não ouvir a comunidade, culminando na publicação da minuta, prevendo a padronização dos currículos. Isso posto, houve a aceitação por parte da gestão, da delonga do processo, o qual foi iniciado calcado em "muita reunião, muita discussão, muito apontamento feito, muita luta para ser de fato discutido com toda a comunidade, com a participação de todos, dentro do que era possível" (entrevistada 3).

Conforme pode-se perceber, a defesa de uma construção participativa alcançou êxito na visão dos consultores "Esse processo depois que se alavancou, foi muito democrático" diz a entrevistada 4. "Muitos sujeitos estiveram presentes no processo, coordenadores de curso, os consultores, os assessores em currículo, e todo o processo passou por consulta pública" (entrevistada 4). Cabe ressaltar que os assessores também foram selecionados por edital, "o que dá mais um tom democrático e isso foi uma cobrança nossa dos consultores" (entrevistada 4).

Algumas etapas do processo são citadas reiterando a participação da comunidade numa perspectiva de construção democrática. Inicialmente para fazer a parte de elaboração do perfil do egresso, os professores puderam se inscrever em um edital de convocação para os chamados grupos de trabalho. As discussões desses grupos aconteceram em reuniões primeiro presenciais e depois em reuniões virtuais, porque adentrou período de pandemia. "A partir dessas discussões, que demoraram um tempo considerável e acabando o perfil do egresso, foi-se ouvir a comunidade em relação aos conhecimentos essenciais, por meio de formulários que as contribuições puderam ser enviadas" (entrevistada 3). Foram recebidas muitas contribuições tanto na etapa dos conhecimentos essenciais quanto dos conhecimentos potencialmente integradores. A fim de garantir que as discussões estivessem sendo realizadas, a entrevistada 3 relata:

Os docentes puderam opinar e indicar o que achavam essencial, e o que a gente colocava que devia ser discutido na CEIC, então precisavam ser enviados documentos comprovando que aquilo tinha sido discutido e o câmpus indicou aqueles conhecimentos como essenciais e potencialmente integradores. Então não era só o professor individualmente, mas era uma discussão no câmpus e uma discussão na CEIC.

Depois disso, aconteceu o processo de seleção dos assessores, os responsáveis pela compilação de tudo que havia sido enviado e pela construção do documento de conhecimentos essenciais também do documento de conhecimentos potencialmente integradores. Documentos esses que passaram por consulta pública na tentativa de galgar um amplo acesso à toda comunidade escolar. Apesar dos referidos esforços para uma extensiva colaboração de toda comunidade do IFSP, houve uma expectativa de "uma participação maior, mas, nem todos os professores participaram" (entrevistada 3) podendo-se notar grupos afastados das contribuições. Além disso, quando a versão inicial é colocada para a consulta pública,

já dá uma impressão de que todos podem participar, mas, ao olhar para o processo, talvez o foco maior de participação tenha sido, de fato, os docentes. Não houve, por exemplo, discussão com os alunos, isso não chegou a acontecer, e nem com os servidores administrativos, então a única forma, único momento que de fato chegou, foi na consulta pública.

Considerando todo referencial teórico fundante da construção do CR assim como as discussões realizadas, documentos produzidos e compartilhados, no momento da consulta pública não é possível afirmar que "o pessoal mais apartado dos debates tinha condições de fazer alguma contribuição, então foi um processo que tentamos ouvir ao máximo a comunidade" (entrevistada 3). Ressalta-se também o afastamento consciente "dos sujeitos que eram contra a



política e a favor da ideia de habilidades e competências. Essas pessoas começaram a se afastar do processo, mas quem quis participar, participou" (entrevistada 4). Ainda houve uma não participação dos estudantes. Há uma admissão por parte dos entrevistados: "a gente não conseguiu colocar o estudante nessa discussão. Isso é certeza. A gente inclusive conversou muito sobre isso" (entrevistada 4). No entanto, não obstante o apartamento do estudante para dentro do debate curricular, uma coisa importante é: o único IF ao que se sabe que tem CEIC no ensino médio é o IFSP e, portanto, deve haver a participação do estudante nos debates e construções de PPCs. Mesmo identificando o distanciamento das pessoas, houve um intenso esforço para as propostas e construções circularem ao máximo pela instituição, principalmente nas demandas que partiam da gestão a esse respeito, a entrevistada 3 diz:

quando a diretoria de educação básica chegava com uma proposta, tudo isso passava pelos consultores, e a gente analisava e pensava se aquilo seria adequado ou não e fazíamos contra propostas, então chegávamos a um consenso, às vezes eram um consenso com uma tensão um pouco maior, às vezes com uma tensão um pouco menor.

Por fim, salienta-se que, desde o primórdio dos trabalhos relativos aos CRs na educação básica, evidencia-se a "defesa da autonomia de cada câmpus na escolha de seu percurso pedagógico e pela importância da participação democrática na construção do processo" (IFSP, 2019a, p. 6). Reitera-se a solidificação nos debates da oposição a qualquer modelo de padronização curricular tendo como objetivo propiciar a diversidade pedagógica e a pluralidade de ideias em cada câmpus, respeitadas as suas características e demandas locais. Diante disso, mesmo com adversidades e contrariedades, vislumbra-se o ensejo de construir um currículo de referência participativo, representativo de sua comunidade e contra hegemônico no que se propõe a resistir a reforma do ensino médio e a BNCC, podendo, dessa maneira, ser um marco nas (re)configurações futuras dos cursos técnicos integrados de nível médio no IFSP.

### **5.3 Instrução Normativa PRE-IFSP nº 06/2021**

A IN 6/2021, conforme seu artigo 1º, regulamenta no âmbito do IFSP, os procedimentos para os trâmites de implantação e reformulação dos cursos técnicos na forma integrada ao médio, igualmente na modalidade de educação de jovens e adultos no contexto de implementação dos Currículos de Referência da educação básica e das diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional tecnológica.

Esse documento foi pensado e construído principalmente em virtude das novas DCNGEPT - Res, 01/2021. Atréadas à uma política educacional do MEC que indicam alterações profundas em relação ao entendimento da educação profissional, essas diretrizes coadunam-se a um conjunto de instrumentos legais e normativos, instituindo mudanças estruturais no ensino médio brasileiro, desencadeado a partir da MP 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017. Ainda integram essas alterações as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, a Base Nacional Curricular Comum e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos<sup>52</sup>. Antes dessa Res. 01/2021, o que se tinha eram as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 6/2012, as quais vigoraram durante os últimos nove anos, sendo alvo de reformulação a partir do ano de 2019. Diante disso, houve a publicação de três pareceres responsáveis para se chegar a essa nova concepção de diretrizes para EPT. Segundo o diretor da educação básica do IFSP: "as diretrizes nacionais mudam porque, sobretudo, houve uma série de necessidades que então se avaliava como sendo fundamentais. Assim, temos duas resoluções que acabam trazendo concepções diferentes para a educação profissional<sup>53</sup>". (DIEB, 2021)

A partir disso, percebe-se uma discrepância entre a Res. 6 e a Res. 1 em termos de concepção de educação profissional. Na Res. 6 o princípio de integração é mais evidente, enquanto na Res. 1 impera uma ideia de concomitância ou até de complementação mais do que, efetivamente, integração. Isso posto, percebe-se uma série de complicações no IFSP advindas da construção de dois grandes movimentos: a Res. 163/2017 responsável pelas diretrizes curriculares aos cursos integrados, as quais não puderam ser implementadas na sua integralidade, pois tão logo foi colocada em funcionamento, iniciou-se o projeto dos currículos de referência. Esse último é o segundo movimento com a pretensão de reformular profundamente toda a estrutura dos cursos integrados do IFSP. Conforme já explicitado, a discussão dos currículos de referência se desdobrou ao longo de quase três anos para poder dar início à reformulação dos PPCs. Diante disso, havia uma Res. 163/2017 que dialogava com a Res. 6/2012 e os currículos de referência, dialogando também com os princípios que fundamentaram a construção desses documentos.

Apropriando-se desse fator complicador advindo da publicação da Res. 1/2021, a PRE, ainda na gestão anterior à vigente, nomeou um grupo de trabalho envolvendo representantes do CONEN, do CONSUP, os DAEs e especialistas no tema educação profissional do quadro de

---

<sup>52</sup> DCNEM - Resolução CNE/CEB 03/2018, BNCC - Resolução CNE/CEB 04/2018 e CNCT - Resolução CNE/CEB 02/2020.

<sup>53</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dHsEx8XxsHI&t=159s>



servidores do IFSP, com a finalidade de discutir e avaliar o impacto da referida resolução nos documentos normativos quanto às diretrizes curriculares do IFSP. A partir disso, foi proposta uma instrução normativa com o objetivo de se pensar estratégias e compreender efetivamente a maneira como a Res. 163/2017 e o currículo referência dialogariam com nova resolução. A proposta dessa IN teve como base o documento publicado em abril de 2021, que versa sobre possíveis caminhos para a oferta de cursos de educação profissional técnica e tecnológica pela rede federal, à luz das novas DCNGEPT intitulado: *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o Fortalecimento da EPT na Rede Federal De Educação Profissional E Tecnológica*, o qual foi produzido pautado nas discussões realizadas por um outro grupo de trabalho de alcance nacional formado no âmbito do FDE integrante do CONIF.

De modo geral, nas palavras da entrevistada 2, a Res. 163/2017, bem como o Currículo de Referência conflitariam com a legislação atual, já que, de certo modo, baseavam-se naquela legislação anterior, oposta às propostas da reforma do ensino médio e a Res. 1/2021, portanto, a ideia da publicação de uma instrução normativa era a seguinte:

O que a gente pode fazer para não perder tudo o que fez, gente, porque foi um trabalho, né, isso é recurso público inclusive, né, é tempo, né, dos servidores e tal, e tinha uma direção, quero dizer, depois que você faz tudo, você joga no lixo? O Currículo de Referência, a 163, então eles queriam fazer uma instrução normativa para não ter que revogar a 163 para tentar conservar o máximo daquilo que foi feito do Currículo de Referência. (entrevistada 2).

Já na opinião da entrevistada 4, a instrução normativa pode ser chamada de "Frankenstein, porque é assim que eu costumo chamar o que é bem híbrido". Sua opinião reitera o discurso da entrevistada 2 e também da PRE que entendia a IN como uma jogada de resistência para não precisar refazer a Res. 163/2017, "essa era a postura deles por que se fosse se pautar na Res. 1, a 163 está completamente fora da lógica epistemológica" (entrevistada 4), parecendo ser uma tentativa de salvar algumas questões da 163. Em suma, o objetivo maior da construção da IN 6/2021 foi debruçar-se sobre os documentos e normativas legais de âmbito nacional, buscando aqueles referentes à fundamentação dos Institutos Federais de maneira geral, e do IFSP em particular, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (9.394), a lei de criação dos IFs de 2008 (11.982), a Resolução nº 163/2017 e o último Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), a fim de resistir à implantação, de cima para baixo, de uma nova política educacional, pautada na anulação de uma formação politécnica.

Além disso, também pode-se atribuir, como motivação para a publicação da referida IN a necessidade de sanar problemas de entendimento, de leitura, de significação e ressignificação do texto da Res. 163/2017, bem como do CR. Um exemplo citado pela entrevistada 2:

sobre para que parte os núcleos, se é do núcleo técnico ou do núcleo de formação geral que conta o núcleo articulador, então assim, a leitura que se fez depois, é de que não estava claro isso, isso tinha, dava margem para interpretações diferentes, então isso era uma coisa que precisaria se regulamentar. Inclusive acho que isso foi uma das principais coisas que mobilizaram esse documento da instrução normativa número 6.

Diante do exposto, o caminho viável para não desconsiderar o trajeto estabelecido pelo IFSP, com destaque para os princípios de autonomia dos Institutos Federais e economicidade na administração pública, foi o estudo, construção e publicação da IN 6/2021, a qual esteve sob consulta pública de 04 de maio de 2021 a 12 de maio de 2021. A PRE realizou, também, um momento para apresentação e explanação das dúvidas a fim de auxiliar e subsidiar as sugestões da comunidade escolar, acontecida no dia 04 de maio de 2021 às 14h no modelo remoto e com convite estendido para todos os servidores.

Tendo em vista que a IN 6/2021 é um documento que surge a partir da Res. 163/2017 e também dos currículos de referência, compreende-se que esses documentos se caracterizam como construções coletivas advindas de uma discussão muito mais fecunda do que foi realizado pelo MEC, como é o caso da Resolução 1/2021. Ainda que a rede federal a partir de um determinado tipo específico de educação profissional consolidado também com alguns projetos ao longo da sua história, evidenciada pela dualidade estrutural, também não dialogava incisivamente com essa identidade. De maneira geral, ao olhar para a história mais recente da EPT, as construções, discussões e caminhos estão pautados naqueles princípios que a fundaram. Quando se publica a Res. 1, os ganhos recentes padeceriam de um retrocesso. Portanto o entendimento de que os documentos internos, resultado de processos permeados por variadas discussões, envolvendo ou procurando envolver toda a comunidade em prol de uma construção coletiva, dialogam de maneira mais efetiva com os princípios da rede. Nesse sentido, tornou-se necessário reafirmar, com a IN 6/2021, alguns princípios imprescindíveis para a formação humana integral e a consolidação do marco identitário da instituição, sem deixar de lado o diálogo com essas novas normativas da secretaria de educação tecnológica (SETEC).

Assim sendo, o documento traz em seu bojo novas orientações normativas, regulamentando os procedimentos para a implementação dos Currículos de Referência nos processos de implantação e reformulação dos cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio. Em seu art. 4º reitera, conforme dispõe a Res. 163/2017, a divisão da estrutura curricular

dos cursos integrados por núcleos, a saber Núcleo Estruturante Comum (NEC), Núcleo Estruturante Articulador (NEA) e Núcleo Estruturante Tecnológico (NET). Segundo a DIEB, essa divisão curricular por núcleos já acontece em alguns PPCs, no entanto, a grande maioria ainda não contempla essa configuração por conta do início do processo do Currículo de Referência que acabou pausando a maior parte das reformulações enquanto os currículos eram construídos pela comunidade escolar. A distribuição dos núcleos aparece descrita no art. 5º e prevê carga horária mínima de 2.000 horas destinadas aos conhecimentos da formação geral, distribuídos entre NEC e NEA, e mínimo de 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), de conhecimentos associados à formação técnica distribuídos entre NET e NEA.

No NEC, ao pensar sua carga horária mínima de 2000 horas, está se considerando as 1800 horas previstas pela BNCC e reafirmada na resolução 1/2021, partindo do entendimento de que o currículo integrado está além do que uma simples justaposição entre a formação geral e a formação tecnológica. Nesse sentido, aquilo que a BNCC organiza como competências habilidades aparece ampliado pelo CR ao passo que são organizados a partir de conhecimentos e conteúdos programáticos nas ementas. Vale lembrar, o currículo integrado dos cursos técnicos, segundo as políticas educacionais da instituição, não deve ser uma tradução do quinto itinerário formativo previsto na reforma do ensino médio. Desse modo, a IN aponta no seu art. 6º:

O mínimo de 2.000 horas destinadas ao Núcleo Estruturante Comum (NEC) deve estar ancorado nos Currículos de Referência (CRs) da educação básica, conforme as Resoluções homologadas no Conselho Superior, estando já contemplados neste conjunto de conhecimentos aqueles relativos à Base Nacional Comum Curricular. (IFSP, 2021).

Ainda a respeito do NEC, o art. 7º normatiza a obrigatoriedade dos componentes curriculares da formação geral a serem distribuídos **equitativamente** ao longo de todo o curso. Quanto a isso, ainda sugere carga horária mínima de 2 (duas) aulas semanais, devendo ser justificada pedagogicamente a excepcionalidade de disciplinas com carga horária de apenas 1 (uma) aula semanal. Nesse ponto, a novidade trazida pela IN é a possibilidade de criação de componentes interdisciplinares dentro do próprio e NEC, com vistas a garantir uma melhor distribuição dos componentes curriculares, pensando em equanimidade e se opondo, dessa forma, à hierarquização dos conhecimentos. Os artigos 8º e 9º tratam desses arranjos, e normatizam seu formato:

Art. 8º Poderão ser criados componentes curriculares interdisciplinares para o Núcleo Estruturante Comum (NEC), desde que garantida na estrutura curricular a permanência de todos os componentes curriculares do Núcleo Estruturante Comum (NEC) previstos na Resolução IFSP n. 163 de 2017.

§ 1º. Para efeitos desta Instrução Normativa, consideram-se “componentes curriculares interdisciplinares” aqueles fundamentados na trans ou inter-relação entre componentes da formação geral.

§ 2º. A CEIC deverá indicar a qual área de conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática) o componente interdisciplinar está vinculado, considerando as características da organização da estrutura curricular e dos critérios de verificação do rendimento escolar.

Art. 9º Diante da necessidade de proposição de diferentes arranjos curriculares, a CEIC deverá fundamentar pedagogicamente sua proposta, garantindo-se a incorporação plena do perfil do egresso, objetivos do curso e conhecimentos essenciais do Currículo de Referência e da presença dos componentes curriculares que compõem a formação geral, previstos na Resolução IFSP n. 163. (IFSP, 2021).

Isso foi pensado, segundo a DIEB, pelo fato de a Res. 163/2017 ter sido forjada e discutida em um momento muito diferente do atual em todos os sentidos, político, orçamentário e educacional, entre outras dimensões. Naquele contexto, a distribuição equitativa previa os componentes em todos os anos, com carga horária mínima de duas aulas semanais, preferencialmente. Era possível, por conta da carga horária dos cursos, "a possibilidade de fazer cursos com um desenho bastante volumoso, poderia fazer curso com mais de 3.800 horas, dependendo do câmpus" (DIEB, 2021). Sendo assim, a distribuição equitativa deve ser pensada com objetivo de criar um dispositivo no qual não haja benefício de uma área do conhecimento em detrimento de outra "porque aí de fato não é possível cumprir com o nosso princípio, com a nossa missão que é justamente a questão da formação integral dos nossos alunos e alunas" (DIEB, 2021). O entendimento é de todos os componentes estarem representados e participando efetivamente do currículo. Essa distribuição deverá ser pensada e avaliada pelas CEICs, posto que "em um curso de quatro anos eu não consigo ter, para atender a carga horária, todas as disciplinas duas vezes por semana, todos os anos, então eu tenho que fazer uma redução de fazer um arranjo que permita com que essa carga horária seja distribuída" (DIEB, 2021).

Portanto, a ideia desse documento, quando se trata de distribuição equânime, é conceber uma IN na tentativa de fazer o diálogo entre a resolução do CNE e os documentos internos do IFSP, entendendo o processo de reformulação curricular como além de distribuição de carga horária e ocupação de espaço na estrutura curricular, mas "uma apresentação de conhecimentos profundos que vão ajudar os estudantes a cumprir aquilo que é a missão do IF e que tem a ver com a formação de alunos capacitados para o mundo do trabalho dentro daquele princípio de politecnia" (DIEB, 2021).

Tratando-se do NET, os componentes curriculares precisam ser pensados baseando-se nos "conhecimentos essenciais do Currículo de Referência, no Catálogo Nacional de Cursos

Técnicos e em demais instrumentos constitutivos da habilitação profissional, conforme avaliação da CEIC" (art. 10º, IFSP, 2021). É importante ressaltar a atualização do CNCT quando, após a aprovação do CR, teve sua quarta versão publicada. Essa dimensão formativa da nova versão do catálogo deve ser levada em conta nas reformulações dos PPC, bem como as atualizações a respeito da carga horária no art. 5º:

§ 1º. Os cursos cuja carga horária mínima do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos está prevista em 800 horas terão 3.000 horas como carga horária mínima total do curso.

§ 2º. Os câmpus poderão adotar nos seus cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio uma carga horária acima das 3.000 horas (nos casos das habilitações de 800 ou 1.000 horas do CNCT) e acima das 3.200 horas (nos casos das habilitações de 1.200 horas do CNCT), respeitadas as orientações da Resolução IFSP 18/2019.<sup>54</sup> (IFSP, 2021).

A respeito do NEA, conforme já mencionado, talvez seja uma das grandes novidades da Res. 163/2017. Em termos de estrutura curricular, caracteriza-se como o conjunto de componentes curriculares obrigatórios relativos aos conhecimentos das áreas que compõem a formação geral e a habilitação profissional. É preciso que componham princípios expressivos para a integração curricular, organizado em componentes curriculares atuando como alicerce, mas não como única possibilidade das práticas interdisciplinares. (IFSP, 2021)

Considerando a necessidade de integração entre a formação geral e habilitação profissional, os componentes curriculares que apresentem essa relação entre a formação geral e a formação técnica/formação profissional se faz necessária a articulação de pelo menos dois componentes de áreas do ensino médio distintas no art. 19º.

§ 1º. Ainda que o NEA possua três ou mais componentes curriculares, fica mantido o limite mínimo do diálogo entre a habilitação profissional com duas áreas de conhecimento do ensino médio distintas, no conjunto do núcleo.

§ 2º. Recomenda-se, no caso do NEA possuir três ou mais componentes, que todas áreas de conhecimento do ensino médio sejam contempladas no conjunto do núcleo.

§ 3º. Para efeitos da verificação do rendimento escolar, a CEIC deverá indicar a qual área de conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Disciplinas Técnicas) o componente articulador está vinculado. (IFSP, 2021).

Para a real articulação com vistas na formação integral e politécnica, é preciso fazer um esforço de um arranjo profundo de articulação, não somente integrar a partir das fronteiras das

---

<sup>54</sup> Define os parâmetros de carga horária para os cursos técnicos, cursos desenvolvidos no âmbito do PROEJA e cursos de graduação do IFSP. o Art. 5º trata da possibilidade de inserir 7,5% por cento a mais do mínimo estabelecido de carga horária nos cursos técnicos.

disciplinas do contato direto que elas mantêm umas com as outras, mas também se integrar radicalmente dentro de uma estrutura que exponencia a potencialidade de integração. Por esse motivo, o documento sugere pelo menos dois componentes da formação geral articulando com a tecnológica (DIEB, 2021).

No caso da carga horária do NEA, a Res. 163/2017 seguida pela organização didática dos cursos técnicos de 2018, traz algumas possibilidades de contagem. A recomendação da DIEB reiterada pela IN, em seu artigo 20º, por conta do próprio caráter de integração que deve haver entre os componentes da formação geral e da formação técnica, que sejam contados como parte integrante do NE comum ou do núcleo estruturante tecnológico, considerando o perfil desses componentes. Isto é, se o NEA articulador traz elementos da habilitação previstas no CNCT, essa carga horária precisa contar, ainda que parcialmente, no NET porque é parte dessa dimensão formativa mínima prevista no catálogo nacional de cursos técnicos.

Um último ponto trazido pela IN 6/2021 é o projeto integrador, assim como já era previsto na Res. 163/2017, está pautado na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse documento, seu papel é reafirmado dentro da estrutura curricular, indicando a necessidade de mobilização dos conhecimentos da formação geral e técnica, (IFSP, 2021) sendo "parte constitutiva do núcleo estruturante tecnológico, tanto para efeitos de carga horária, quanto para requisitos mínimos de habilitação profissional, garantindo-se o princípio de integração curricular" (IFSP, 2021)

Por fim, cabe destacar que a IN prevê a incorporação plena do perfil do egresso, dos objetivos e dos conhecimentos essenciais. Conforme a discussão realizada nos currículos de referência, cada câmpus, bem como cada CEIC, avaliando as suas questões individuais e o arranjo produtivo local, pode incluir outras dimensões formativas, além daquelas que estão presentes no Currículo de Referência, mas necessariamente, aquelas constadas no Currículo de Referência precisam estar presentes em cada PPC.

Por tudo isso, há que se destacar a construção de uma política educacional no IFSP fundamentada nos princípios: formação humana integral, evidenciando o trabalho e a pesquisa como princípio educativo; a educação socialmente referenciada; a inclusão de conhecimentos a respeito das questões étnico-raciais e de gênero; a ratificação da importância e equidade das disciplinas e suas singularidades, como fonte de acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e basilares na formação da cidadania. Para tanto, essa trajetória que inicia com a Resolução nº 163/2017, perpassa pela elaboração dos Currículos de Referência e adapta-se com as novas diretrizes, ao passo que normatiza os processos futuros de reformulação dos PPCs. A IN colabora para resistir ao máximo ao desmonte da EPT, no sentido

de, ao analisar a BNCC e compará-la com os CRs do IFSP, percebe-se facilmente que os objetivos de aprendizagem, competências e habilidades indicadas na BNCC constam na sua totalidade no material inédito desenvolvido pelo Instituto Federal de São Paulo. Isso se dá porque os CRs, a partir das normativas até então em vigor, enfatizam que uma formação técnica sólida perpassa, obrigatoriamente, pela compreensão de um de seus fundamentos: a ciência. Em outras palavras, técnica e ciência, como uma espécie de irmãs siamesas, não devendo se separar. Diante desse fato e partindo do princípio público de economicidade e do artigo 207 da Constituição Federal de 1988, “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, entende-se que os cursos técnicos na forma integrada do IFSP devem permanecer seguindo as normativas internas. Apesar das DCNGEPT contraporem-se fortemente à concepção de educação profissional e função social da RFEPCT, segundo nota divulgada pelo CONIF, não obrigam aos IFs a readequarem seus projetos pedagógicos institucionais e seus respectivos planos de cursos a fim de se submeterem às propostas da nova Resolução. Ao contrário, articuladas às legislações vigentes,

a organização atual dos Projetos Pedagógicos de Cursos, e organizações didáticos pedagógicas institucionais, em consonância com as Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio na RFEPCT, aprovadas pelo CONIF em 2018, podem ser mantidas, com a devida e constante avaliação e melhoramento, mas não precisam e não deveriam ser negadas para se adequar a concepções que só trarão prejuízos para a RFEPCT e principalmente para a formação integral dos educandos, para os profissionais envolvidos e para a própria institucionalidade dos IFs, CEFETs e CPII. (CONIF, 2021).

Em suma, enuncia-se que, ao seguir as normativas internas aprovadas nos últimos anos, para além dos conhecimentos da formação geral fomentados pela BNCC, os Currículos de Referência do IFSP indicam conhecimentos essenciais e, por meio da articulação dialógica entre a formação geral e técnica, tende à formação humana integral dos discentes. Assim, compreende-se as novas diretrizes da EPT como abrangentemente consideradas nas políticas educacionais internas, as quais objetivam a formação omnilateral, sobrepujando o caminho formativo estabelecido na Res. 01/2021 para a formação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.



### **EIXO III - CONTEXTO DA PRÁTICA, RESULTADOS E ESTRATÉGIAS POLÍTICAS**

#### **6 MAPEAMENTO DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DA DISCIPLINA DE ARTE E O ESPAÇO DA MÚSICA ENQUANTO UM DOS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS**

O caminho percorrido até aqui nesta pesquisa, deu-se a partir de análises de diferentes variáveis, considerando o macro e o micro contexto histórico, social, político e pedagógico das políticas públicas em educação e arte, bem como o percurso documental sob a perspectiva das vozes dos sujeitos, ultrapassando as barreiras textuais. Esse percurso foi elementar para culminar na questão específica delineada neste tópico a qual se trata da proposta das políticas educacionais no que concerne o ensino e o currículo da educação profissional e tecnológica da rede federal de ensino com um olhar específico para o conteúdo de música obrigatório do componente curricular arte. Com esse propósito, leva-se em conta a precarização e o silenciamento imputados a essa área do conhecimento nos currículos escolares, responsáveis por disputas e resistências delineadoras das possibilidades educacionais que respaldam o panorama vigente do ensino de música nas escolas brasileiras. Considerando também para o ponto chave dessa discussão, a perspectiva crítica e contra hegemônica, princípios agregados aos Institutos Federais na construção de seus currículos para o ensino médio integrado (BRASIL, 2012b). Ainda, a autonomia didático-pedagógica da instituição, a valorização da arte e cultura e a garantia do acesso aos conteúdos de música pelo corpo discente, assegurados pelas legislações educacionais, e sua relação com o seu desenvolvimento emancipatório.

Para a presente discussão optou-se pelo entendimento do Currículo de Referência enquanto contexto da prática dentro da abordagem do ciclo de políticas, ainda que esteja no campo do currículo prescrito e apresentado, e não do campo do currículo em ação, realizado e avaliado, conforme delimita Sacristán (2017) na defesa do currículo enquanto um enfoque prático e processual. De semelhante modo à ACP, o autor aponta um modelo de interpretação do currículo cujas fases têm inter-relações entre si, a saber: currículo prescrito, está relacionado com a prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, representado nos textos oficiais e submetido à legislação vigente com relação aos conteúdos mínimos previstos para cada etapa da escolarização (SACRISTÁN, 2013; 2017); currículo apresentado também pode ser definido como o currículo interpretado pelos professores (SACRISTÁN, 2013), pois é quando ele deixa de ser um plano proposto e passa a ser adotado pelos docentes e pelos materiais curriculares



(textos, documentos, entre outros); currículo moldado é a organização feita pelo docente no sentido de concretizar o que está prescrito oficialmente e apresentado nos materiais; currículo em ação é a prática guiada pelos esquemas teóricos e práticos dos professores em que podemos perceber o significado real das propostas curriculares. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, uma vez que é influenciada pelas vivências e interações que se produzem na própria prática; currículo realizado pode ser entendido como as consequências do currículo cujos efeitos complexos e difíceis de definir afetam tanto os alunos quanto os professores; currículo avaliado “expresso nos resultados educacionais escolares comprováveis e comprovados que são refletidos no rendimento escolar” (SACRISTÁN, 2013, p. 26). Percebe-se na avaliação de currículos uma aproximação entre os contextos da ACP e as fases de interpretação proposta por Sacristán (2017), no entanto há uma diferença substancial, já que a última se propõe a uma análise temporal enquanto a primeira se pauta em eixos interdependentes e atemporais. Ainda sim, ambas concordam sobre a interpretação do texto, em uma política educacional, ou currículo, ser uma ação prática envolvendo atores em um movimento interpretativo, levando em conta os aspectos culturais, históricos e sociais nos quais estejam envolvidos. E esse ato de interpretar é que pode, de fato, modificar a prática ou o currículo.

Justifica-se a análise do Currículo de Referência como pertencente ao contexto da prática, ainda que na linha temporal proposta por Sacristán não tenha percorrido todo o trajeto. Entende-se esse contexto como o espaço onde a política está sujeita à interpretação e recriação, produzindo efeitos e podendo representar mudanças e transformações significativas na política original. Isso pode ser analisado já que a ACP não se pretende estanque e pode posteriormente retornar com análises do currículo em ação até mesmo do currículo avaliado. O recorte proposto para análise do espaço da música no Currículo de Referência se deu por conta do espaço de tempo necessário com o intuito das reformulações de todos os PPCs de curso sejam efetivadas em contrapartida do tempo previsto para a finalização desta pesquisa. Ainda sim, a análise está enquadrada no contexto da prática, uma vez que dá conta de atender o que se propôs para esse eixo, retomando a proposta: a análise acontecerá por meio de entrevistas com os profissionais da educação envolvidos na construção dos currículos de referência, sendo eles: professores, consultores e analistas do Currículo de Referência, docentes e técnicos pertencentes à pró reitoria de ensino e demais agentes envolvidos. Além disso, os demais contextos subjacentes ao contexto da prática também serão analisados a partir das vozes dos sujeitos, bem como do olhar da pesquisadora para os documentos apresentados até o recorte proposto. Esses contextos são: contexto dos resultados ou efeitos – tratará com análises que abordem as questões de justiça, igualdade, com a finalidade de discorrer sobre seu impacto e suas interações com

desigualdades existentes ou a reprodução delas; e contexto de estratégia política, preocupando-se em identificar um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela reformulação curricular do IFSP. Assim, assimilando o processo de traduzir políticas em práticas como sendo trabalhoso e cíclico, não se pretende finalizar as discussões neste tópico, mas minimamente entender os delineamentos já traçados e visualizados pela política em sua prática até aqui. Para tanto objetivou-se a análise do material, estrutural e relacional no âmbito da instituição, pretendendo alcançar o máximo possível de conjunturas.

### **6.1 Processo de Construção do Currículo de Referência em Arte: resistências, fragilidades, hegemonias e disputas.**

Conforme já bastante elucidado nas sessões anteriores, a empreitada da concepção e estruturação dos currículos de referência, bem como as discussões a respeito dos conhecimentos essenciais, conhecimentos potencialmente integradores, perfil do egresso e objetivos de curso, foi uma trajetória singular para o IFSP e, porque não dizer, para a Rede Federal, se considerada a dimensão do processo no seu número de câmpus envolvidos, comissões, grupos de trabalho, etc. Dito isso, o presente tópico tratará mais detalhadamente sobre a construção dos currículos de referência para a disciplina de arte. Um adendo importante a se apontar é sobre a consideração contextualizada no quesito daquilo que pode ou não ser considerado essencial para construção dos conhecimentos. Nesse sentido, aqui se tratará do micro contexto do IFSP, visto que os currículos de referência são uma ação voltada especificamente aos cursos dessa instituição, os quais abarcaram muitos sujeitos com diferentes formações e atribuições.

Retomando uma de suas definições, os conhecimentos essenciais demonstram o domínio e conhecimento de cada área a respeito de suas temáticas e seus alicerces os quais tenham interlocuções com o perfil do egresso e com os objetivos do curso, tendo por objetivo de assegurar uma estrutura curricular concisa e integrada de cada curso. Para tanto, a elaboração dos conhecimentos essenciais pautaram-se metodologicamente em

conhecimentos considerados fundamentais numa formação integral e capazes de mobilizar outros conhecimentos, conteúdos, estudos, ações, propostas etc., traduzidos nos currículos dos cursos de diferentes maneiras, ainda que guardando as especificidades de cada componente curricular, de seus saberes, ciência, estética, linguagem etc. (IFSP, 2020a, p. 24).

Portanto, tal construção esteve distanciada da ideia de conhecimentos essenciais como "um rol de conteúdos mínimos obrigatórios de cada disciplina" (IFSP, 2020a). Para esse fundamento ser sobrepujado, é mister sublinhar que os conhecimentos elaborados partiram de um material base, o qual continha a contribuição dos docentes de cada área de conhecimento. Esse material sistematizado por um grupo de consultores selecionados em edital, os assessores técnicos em educação, "formados em curso oferecido pela pró-reitoria de ensino, cujo produto final foi disponibilizado novamente a todos(as) os(as) docentes, também especialistas em suas áreas de formação, por meio de consulta pública" (IFSP, 2020a), conforme já discorrido anteriormente.

A partir da fala dos atores envolvidos nesse processo, pode-se verificar diversas nuances e pormenores impossíveis de serem detectados apenas com a leitura e análise dos documentos. Portanto, mais uma vez, assim como em tópicos anteriores, os discursos desses atores estarão entremeando as análises documentais e bibliográficas. Desse modo, apresenta-se aqui o panorama da construção dos currículos de referência em arte com o objetivo de sua explanação em várias de suas facetas e ampliado de sentido e entendimento, pois se trata de uma disciplina historicamente precarizada e com poucos entendimentos sobre sua relevância nos currículos de modo geral e, ainda mais, nos currículos integrados em cursos da EPT. A esse respeito, Kuenzer (2000) elucida que um dos motivos para essa situação talvez esteja no fato de que as artes não sejam em geral compreendidas na sua efetiva e complexa realidade, mas apenas como um ornamento ou como uma atividade lúdica e, por isso, desimportantes no contexto de uma escola 'séria'.

Cabe ressaltar que no IFSP, no total de todos os câmpus conta-se com aproximadamente 40 professores de arte, sendo desses, 5 integrantes do grupo de ATE. Conforme antes mencionado, a adesão para o trabalho como assessores técnicos em educação por meio de edital foi baixa e, para tanto, necessitou-se de convites individuais realizados pela DIEB a fim de contemplar as vagas remanescentes de todas as disciplinas. Na disciplina de arte, ao que se pode verificar, apenas uma assessora compôs o grupo por meio de convite. Em suas palavras: "eu fui convidada para participar do grupo de assessores, eu não fiz inscrição, foi um convite do diretor de educação básica, o grupo não estava completo, eu não me inscrevi pois estava cheia de coisas" (entrevistada 5). Pode-se verificar então uma motivação de todos os componentes do grupo, participantes da entrevista, no sentido de entender a importância da construção desse documento e o intuito de demarcação política. A entrevistada 8 relata: "eu acredito que a maior motivação é fazer parte desse processo junto com os outros pares e entender o que eles pensam a respeito da valorização da nossa área dentro desse currículo". Ainda que com motivações

semelhantes, há no processo percepções de falhas e fragilidades, como se destaca no discurso da entrevistada 7:

minha inscrição foi muito mais no sentido da curiosidade de entender o processo do que de me sentir uma pessoa apta para discutir e fazer uma assessoria no nível que foi, a partir de um curso Ead. Diante das falhas dos documentos institucionais dos lugares pelos quais eu havia passado, me interessava muito mais entender o processo. (entrevistada 7).

Ainda, a partir dos enunciados das ATEs, percebe-se uma ratificação com o Estatuto do IFSP (2009)<sup>55</sup>, o qual sublinha, entre outros constituintes dos princípios norteadores do currículo do IFSP, a estética, a sensibilidade, a igualdade, a ética e a educação como processo de formação na vida e para a vida. Sendo assim, convém ressaltar a similaridade entre a motivação das assessoras em participar da elaboração do Currículo de Referência em arte com o compromisso da instituição em pautar, no processo educativo, valores como democracia, direitos humanos, ética, excelência, gestão participativa, inclusão social, inovação, reconhecimento da diversidade, sustentabilidade e transparência, princípios afirmados posteriormente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023). Valores esses indubitavelmente reiterados pela arte enquanto componente curricular na formação humana integral.

#### 6.1.1 Importância do Currículo de Referência em Arte: identidade institucional, formação humana Integral e resistência à implementação da BNCC.

Sabe-se que ocupar os espaços de debates sobre currículo é corajoso e exige posicionamento político e pedagógico, já que se configura como um espaço de disputas e de projetos de poder, normalmente hegemônicos. Portanto, importa que os documentos institucionais normatizadores das políticas educacionais, especificamente as elaborações e reformulações, estejam de acordo com os princípios norteadores da instituição, a fim de garantir instrumentos de luta para os engajados nessa empreitada. Nesse sentido, é importante entender que, mesmo sujeitando-se aos documentos, as argumentações a respeito de currículo se configuram a partir de conceitos e pontos de vistas heterogêneos. Dermeval Saviani (2016) o conceitua como “conjunto das atividades - incluído o material físico e humano a elas destinados - que se cumprem com vistas a determinado fim” (SAVIANI, 2016, p. 55), isto é, o currículo

---

<sup>55</sup> Atualizado pela Resolução IFSP nº 872, de 04 de junho de 2013.

vai além de simplesmente um documento institucional que contenham componentes/disciplinas. Assim, é preciso reconhecer o caminho e o objetivo do currículo estando subjungado ao conhecimento sistematizado das diferentes áreas do conhecimento denominadas de atividades nucleares pelo autor supracitado.

Seguindo essa premissa, toda a trajetória empreendida até então, de acordo com o caderno orientativo II, objetivou primordialmente "a consolidação da identidade institucional" (IFSP, 2020a, p.11), bem como a abrangência de uma "proposta de ação educativa expressa em práticas escolares que se organizam a partir de conhecimentos socialmente construídos, permeada pelas relações sociais e que considera vivências e saberes dos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo" (IFSP, 2017). O debate a respeito da identidade dos Institutos Federais, conforme já explicitado, dá-se a partir de uma longa jornada entrelaçada com a história da educação profissional e tecnológica no Brasil. No caso específico do IFSP, as discussões também acontecem de modo não linear e é, de igual modo, permeado por confrontos e desvios. Contudo, pode-se afirmar que "a elaboração dos currículos de referência foi um dos momentos mais profícuos de discussão sobre nossa identidade" (IFSP, 2022). Isso posto, na concepção da entrevistada 6, a própria presença de arte como espaço garantido entre os componentes curriculares do Currículo de Referência, vai contribuir para a formação humana, garantindo, desse modo, que um dos objetivos educacionais do Instituto Federal, formar para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho, seja contemplado. A entrevistada acrescenta:

Quando você forma uma pessoa para o mundo do trabalho você está formando um cidadão pleno, apto para exercer sua cidadania, isso quer dizer o que? Volta naquela história de uma pessoa que tem uma formação mais holística, mais integrada, com várias áreas do conhecimento e que ela vai poder não só ir para o mercado de trabalho ocupar uma função específica mas ela vai poder também, apreciar arte, ela vai poder saber se colocar no discurso, vai saber defender seus direitos. (entrevistada 6).

Com esse propósito, a importância dos conhecimentos essenciais em arte construídos como parte inerente e indissociável do Currículo de Referência, realiza-se no reconhecimento dos mesmos como conhecimentos construídos socialmente pela humanidade e sistematizados pelas ciências, podendo ser transformados em conteúdos, quando ensinados no ambiente escolar em similitude com as demais áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o escopo dessa ordenação chamada de conhecimentos essenciais em arte está fundamentada na conformidade, domínio e direito do acesso a eles em contingência com a formação humana na concepção da educação integrada, em objeção ao projeto hegemônico da dualidade escolar. Sob esse aspecto,

há que se ressaltar a importância da formação integral e do acesso ao conhecimento para emancipação. Em uma possibilidade da politécnia, argumenta-se:

O fato da pessoa ter artes na sua formação, ela já está lidando com um tipo de trabalho que não é alienado. Então o produto desse caminhar, se você dentro do seu curso com seus alunos trabalha produção - não que artes deve sempre focar só na produção - mas se você lida com esse tipo de trabalho em que o aluno tenha que produzir alguma coisa, seja na dança, na música ou nas visuais, o trabalho em arte reverte para a própria pessoa. Então ele é um tipo de trabalho que não te aliena do resultado dele. (entrevistada 6).

Considerando o "acesso aos bens culturais como um direito do cidadão" (entrevistada 6), o componente curricular arte contribui e reitera para uma formação mais global, a qual supera a formação restrita à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, e assegura, ao final da formação no ensino médio a emancipação e apropriação da liberdade de "realmente usufruir desses bens culturais da sociedade" (entrevistada 6). "Sejam eles - os bens culturais - da nossa produção de uma obra artística, no seu processo de criação, seja na questão de apreciação de algum elemento, seja na questão de fruição, ou até de não gostar de determinada coisa" (entrevistada 5). A arte capacita o sujeito a ter conhecimento de si ao passo que amplia a formação dos trabalhadores formados para serem capazes de pensar, sentir, entender o que sente para depois agir, bem como "sair da mecanicidade e olhar de uma forma mais ampla para determinados contextos" (entrevistada 5). Isso para consolidar, juntamente com as outras áreas do conhecimento, a formação humana integral, premissa que consta como fundante na identidade do Instituto Federal como instituição de ensino profissional e tecnológica.

No caminho contrário da omnilateralidade está a concepção tecnicista de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada apenas na transmissão robotizada de conteúdos. Marise Nogueira Ramos (2005) argumenta que a simples substituição das disciplinas pelas competências, conforme se vê na BNCC, ao invés de unificar o currículo em uma perspectiva omnilateral, agrava a dualidade. Isso não significa dizer que competências, habilidades e atitudes serão apartadas do percurso formativo do aluno. Mas pode significar sua inclusão, por consequência de uma estrutura curricular interposta pelos conhecimentos científicos, garantindo dessa maneira o desenvolvimento de competências e habilidades como ganhos advindos de uma formação omnilateral, distanciando-se de um currículo esvaziado de saberes, resultando em uma formação utilitarista.

A partir desse entendimento, aponta-se a segregação do Currículo de Referência proposto pelo IFSP da BNCC. No apontamento da entrevistada 5, percebe-se esse

distanciamento, embora na sua concepção o CR "não enfrenta a BNCC, por se tratar de um documento interno, no entanto, ele protege, de certo modo, com algum tipo de medida impositiva de implementação da base" (entrevistada 5), considerando a autonomia da instituição enquanto autarquia. Nesse sentido, "quando a gente garante que vai ter arte, filosofia, sociologia, a gente está enfrentando, não diretamente, a reforma do ensino médio, mas a gente está impossibilitando a vinda de um documento que faça adequar-nos a essa reforma" (entrevistada 5).

### 6.1.2 Trajetória de Construção do Currículo de Referência em Arte

A trajetória da construção dos documentos até a finalização dos currículos de referência foi conduzida pela PRE por meio da DIEB, tendo a colaboração de variados setores e personagens da comunidade escolar. No decorrer dos 3 anos perpassados por análises, debates e estruturação dos currículos, pôde-se experienciar uma formação continuada. Convém ressaltar que esse processo não se finda na publicação dos CRs, e sequer será cessado na reformulação dos projetos pedagógicos de curso. O CR se configura como o início de um novo modo de olhar e implementar os currículos do IFSP, pois se trata de uma construção pautada na experiência dos educadores da instituição, tendo passado, além disso, por consulta pública, recebendo as contribuições da comunidade, apreciação dos conselhos de ensino. Cabe destacar, muito embora a conjuntura da política educacional nacional tenha sido amplamente discutida e materializada nos documentos sob variadas perspectivas, no intuito de assegurar a identidade institucional, singularmente acerca das orientações do CONIF, "o processo de elaboração dos currículos de referência emerge das nossas próprias experiências [...] nos permitindo avançar na direção de uma formação verdadeiramente integrada" (IFSP, 2022).

Especificamente, para fins da elaboração dos CR em arte, depois da finalização do curso de formação em Currículo de Referência no ambiente virtual de aprendizagem Moodle destinado a todos os ATEs, a equipe de arte, conforme consta no relatório publicado juntamente aos CE em arte, optou por criar um grupo no *whatsapp*, uma pasta no *google drive* e uma equipe no *microsoft teams* a fim de viabilizar uma comunicação mais profícua bem como organizar as agendas e demandas. Ainda, com o objetivo de facilitar o acesso às documentações com vistas a um trabalho interativo e colaborativo. Por decisão coletiva, elegeu-se uma coordenação e designou-se um calendário de reuniões semanais, com o intuito de estudo e análise dos dados, debates sobre os conhecimentos e construção inicial dos textos e documentos (IFSP, 2020b).

Segundo o relato apresentado pelos ATEs em arte, em 09 de julho de 2020, ocorreu a primeira reunião na qual foram levantados vários temas pertinentes ao contexto geral da disciplina de arte tanto em nível nacional quanto institucional. Destaca-se aqui os temas: desafios enfrentados por parte dos professores para obterem espaço físico e recursos materiais; e disputas por tempo no currículo nos processos de criação, atualização e reformulação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Além disso, naquela ocasião, oportunizou-se um momento para relatar as "impressões individuais relativas ao material recebido e sobre conceitos, metodologias e adesões teóricas que poderiam delinear os encaminhamentos e atividades do grupo, tendo em vista a multiplicidade de agrupamentos de conhecimentos enviados pelos campi" (IFSP, 2020b). Outras reflexões importantes dizem respeito à diversidade da formação dos profissionais concursados em arte no IFSP, além do encerramento do prazo, em 2021, para que os sistemas educacionais cumprissem o artigo 26º da Lei nº 13.278 de 2016, a qual normatiza as artes visuais, a dança, a música e o teatro enquanto componentes obrigatórios da disciplina de arte. Ainda apontou-se o artigo 215º da Constituição Federal sobre a garantia do Estado a todos os cidadãos ao "pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais" (BRASIL, 1988), e também a regulamentação posta no artigo 58º do Estatuto da Criança e Adolescente sobre o respeito no processo educacional dos "valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura" (BRASIL, ECA, 2019).

Os relatos acima citados são importantes na medida em que contextualizam as legislações e normatizações concedentes de direito ao acesso à arte para os sujeitos. Portanto, percebe-se essas inferências coabitando-se aos preceitos preconizados pelo IFSP a respeito da área de conhecimento arte, conforme já extensamente apontados, demonstrando o alinhamento dos ATEs em arte ao macro e micro contexto educacional e ao espaço necessário dessa área na formação dos alunos do IFSP, bem como da sociedade como um todo, especialmente da classe trabalhadora.

Para dar continuidade à elaboração dos CE e dos CPI a partir dos referidos debates e em consonância à democratização do acesso à arte na análise dos materiais recebidos, pontuou-se algumas observações substanciais a fim de organizar e consolidar o processo como um todo. São elas:

1) Conhecimento se dá através da construção individual e coletiva e não (somente) do estabelecimento de uma lista de assuntos, conteúdos, habilidades ou procedimentos/técnicas a serem cumpridas; 2) arte possui legitimidade acadêmica, científica, social,



cultural e legal. Portanto, deve ser tratada, pela comunidade do IFSP, com respeito e dispor de: carga horária curricular igualitária às demais disciplinas, espaço laboratorial para fomento às atividades práticas, recursos materiais para o desenvolvimento de projetos direcionados ao ensino, pesquisa e extensão no IFSP; 3) O papel e a potência da Educação em arte ultrapassa uma formação tecnocrata. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizado em arte envolve o entendimento do perfil do estudante ingressante e dos aspectos expressivos, sociais e afetivos da vida humana. Quem é esse sujeito? De onde veio? Como foi sua experiência de arte antes do IFSP? O que deseja aprender? Quais os seus anseios e sonhos? são algumas questões que circundam o trabalho com e em arte. (IFSP, 2020b).

De posse dos materiais recebidos segundo as colaborações dos docentes de cada câmpus, os ATEs perceberam nitidamente a multiplicidade das formações em arte assim como das especificidades artísticas. Para tanto, decidiu-se por "respeitar essa dimensão no processo de implementação desta proposta curricular tanto quanto os direitos de aprendizagem dos estudantes relativos ao acesso às linguagens artísticas" (IFSP, 2020b). Por conta disso, definiu-se, a fim de ajudar na categorização das colaborações, criar grupos de conhecimento para analisá-los, conforme sugestão da PRE, por meio do método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011). De acordo com a entrevistada 6 "começou consultando todas as sugestões de todos os câmpus, e então dividiu aquelas que coincidiam em alguns grupos, de acordo com a familiaridade que elas tinham" (entrevistada 6). Foi uma análise de conteúdo, isso é, como a gente processou essa análise daquele material que tinha advindo dos câmpus, que a gente recebeu da PRE" (entrevistada 5). Desse modo, o processo de análise se distribuiu em três etapas a saber: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira etapa, denominada de pré-análise, foram realizados dois processos de categorização. Primeiro, foram analisadas todas as propostas enviadas pelos docentes, em seguida categorizadas em blocos de conhecimentos pertencentes ao campo do ensino de arte, ao mesmo tempo que se identificava as propostas repetidas. Para isso, utilizou-se do recurso de uma tabela reproduzida a seguir:

**Figura 4** - Recorrência de conhecimentos identificados na pré-análise

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
Linguagem/ns																																				
Leitura de obras																																				
Releitura																																				
Fruição																																				
Afro-brasileira																																				
Africana																																				
Indígena																																				
Patrimônio																																				
Reflexão teórica																																				
Contexto																																				
Representação																																				
Tecnologia																																				
Crítica																																				
História da arte																																				
Arte contemporânea																																				
Processos de criação																																				

**Fonte:** Relatório dos assessores técnicos de educação em arte (IFSP, 2020b)

O segundo momento foi denominado como exploração do material. Foram revisadas as categorizações e discutido cada item no sentido de interpretar as propostas que por vezes "se aproximavam mais do conceito de competências e habilidades do que de conhecimento" (IFSP, 2020b). Mesmo tendo o entendimento sobre o conceito de competências e habilidades ser a base de construção da BNCC e da precarização de uma educação voltada apenas para esse desenvolvimento, com o intuito de formar para o fazer, ou seja, formar mão de obra para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica. Segundo o relatório apresentado, "os itens registrados como competências ou habilidades não foram desconsiderados. A partir deles, foram construídos conhecimentos abrangentes desses fazeres de modo que todas as sugestões apresentadas foram consideradas, adaptadas e nunca excluídas" (IFSP, 2020b). A entrevistada 5 a esse respeito relata:

a gente tentou respeitar, em um primeiro momento, ao máximo aquilo que tinha sido proposto, mesmo que em alguns momentos a gente teve que agrupar, mesmo tendo alguns momentos que a gente não concordasse, mesmo que alguns momentos a gente tivesse que sintetizar aquele conhecimento ou como a forma que foi colocado. Então por exemplo tiveram alguns textos, algumas proposições que vinham muito grandes, não eram conhecimentos essenciais, mas eram habilidades, e quando você olha para uma habilidade, de que é algo que envolve conhecimento, mas não é o conhecimento em si, às vezes não é nem o conteúdo, é uma habilidade que envolve diferentes tipos de conhecimentos e conteúdos, então a gente teve que fazer esse filtro, mas acho que o pressuposto do grupo foi tentar ao máximo respeitar o que nos chegou, e aos poucos a gente foi completando com algumas outras coisa que a gente achava que seriam importantes. (entrevistada 5).

Por fim, a última etapa nominada como tratamento dos resultados, inferência e interpretação, foi o momento de conjuntamente realizar uma exploração minuciosa do material,

debater a respeito das divergências e convergências de olhares e, finalmente, subdividir os conhecimentos apresentados em sete grupos. A saber: fundamentos das linguagens artísticas; apreciação, leitura e fruição de obras de arte; criação em arte, mediações, culturas e arte; história e historiografias da arte e de suas linguagens; patrimônio cultural; e artes híbridas (IFSP, 2020b).

Para todo esse processo o grupo optou em alinhar os agrupamentos de conhecimentos aos documentos institucionais e elementos balizadores elencados para o CR em arte (CRA) bem como ao CR de um modo geral. Cabendo salientar ainda a preocupação intrínseca com a relação dos conhecimentos essenciais em arte e dos conhecimentos potencialmente integradores com os documentos balizadores citados abaixo:

com a Constituição Federal, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8060/90), com o Documento Base da Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (BRASIL, 2007), com; a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2012b), com a Resolução n.º 3, de 20 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2020), com as leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008 que promovem os estudos e práticas da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação, com a resolução 1, de 30 de maio de 2012 que trata da Educação Ambiental e com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Lei 11.947/09) que abarca a Educação Alimentar e Nutricional. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente e o Regimento Geral do Instituto Federal de São Paulo também foram considerados, bem como as finalidades, as características e os objetivos dos Institutos Federais (BRASIL, 2008b). (IFSP, 2020b).

Além disso, de posse do parecer emitido pelo NEABI<sup>56</sup> interpretado pelos ATEs, o CR em arte foi construído em consonância com as Leis 10.369/03 e 11.645/08 de modo parcial, realizando-se adequações terminológicas, inserções e/ou exclusões na perspectiva de uma educação antirracista (IFSP, 2020b). O parecer supracitado discorre análises quantitativas e qualitativas a respeito dos modos de tratamento dessa perspectiva nas primeiras versões dos perfis dos egressos e dos objetivos apresentados para a comunidade escolar. A partir disso, salientou a deficiência das questões educacionais voltadas ao antirracismo e às questões étnico-raciais nesses documentos. Desse modo, ao perceber a mesma deficiência no material colaborativo da disciplina de arte, os ATEs propuseram alinhamento dos conteúdos aos princípios do NEABI corroborando à "necessidade de desenvolvimento profissional em serviço que esteja continuamente articulado à educação antirracista, não permitindo que esse princípio

---

<sup>56</sup> Parecer do Grupo de Trabalho NEABI/IFSP sobre os Currículos de Referência da Educação Básica disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/noticias/1839-curriculos-de-referencia-dos-cursos-tecnicos-consulta-publica>

educativo esteja articulado e restrito a alguns componentes curriculares, especialmente a arte" (IFSP, 2020b). Além disso, reforça a imprescindibilidade de superação da centralidade hegemônica a partir de concepções epistemológicas e práticas pedagógicas as quais se contemplem as relações étnico-raciais com vistas a uma educação antirracista e contra hegemônica.

Conforme o relato dos ATEs, entende-se que o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e proposto pela PRE foi suficiente e eficaz para a conclusão da tarefa de "identificar, classificar e sintetizar os conhecimentos essenciais sugeridos por professores de arte" (IFSP, 2020b). Entretanto, os ATEs designados a cumprir essa tarefa assumem o pressuposto do currículo como "resultado de uma seleção de saberes e conhecimentos, de disputas, escolhas, negociações" (IFSP, 2020b). Ao mesmo tempo apontam para a ampla diversidade de condições, fugindo do escopo da publicação desse documento, podendo resultar em uma implementação totalmente diversa daquela inicialmente tenha sido pensada.

Ademais, na intenção dessa produção auxiliar na valorização da arte no âmbito do IFSP, a publicação dos conhecimentos essenciais para a consulta pública aspirou uma avaliação dos professores de cada câmpus, tal qual sugestões de aperfeiçoamento do que havia sido realizado até então. Como opção de demarcação de espaço político e pedagógico, optou-se também, por não excluir saberes e adaptar algumas proposições recebidas. Configurou-se como impasse relatado pela assessoria "a complexidade em identificar grupos de conhecimentos contemplando todas as linguagens artísticas, mesmo diante do fato de ter profissionais com diferentes formações (artes visuais, dança, música e teatro)" (IFSP, 2020b). A fala da entrevistada 5 atesta a complexidade citada no relatório quando salienta a particularidade da arte enquanto componente curricular:

Quando a gente pensa isso na área de administração, a pessoa que é administradora tem, de certo modo, uma formação muito comum ou um pouco menos diversificada do que a nossa. Quando a gente pega a área de artes a gente vai ter professores formados em artes visuais, dança, música e teatro. Então os conhecimentos essenciais que chegaram de cada um dos câmpus eram muito diversificados. Você tem aquele que ia muito na linha da arte-educação da Ana Mae Barbosa, da metodologia triangular, algumas considerações sobre o território da arte, então a gente conseguia ver naquele conjunto de conhecimentos elencados pelos professores diferentes metodologias do ensino da arte. Aparecia isso muito claramente no texto, mas a nossa função não era qualificar aquilo que foi dito, em um primeiro momento era tentar sistematizar e identificar repetições e identificar diferenças classificando-as e agrupando-as. Então por exemplo: história da arte, apareceu quantas vezes? Dança criativa, aparece quantas vezes e em que locais?, teoria da cor, enquanto conhecimento essencial, ou elementos da música, timbre, altura, duração, apareceram quantas vezes? E aí a gente foi classificando isso e depois colocando em grupos de conhecimentos, agregando, tentando fazer análise combinatória, colocando cada um em um tipo de agrupamento distinto, mas sempre olhando para aquele material com essa questão de

tentar entender: como isso chegou lá? Como aquele professor chegou a colocar aquele conhecimento ali e porque ele achava aquele essencial ou não. (entrevistada 5).

Mesmo reconhecendo o impacto e dificuldades que porventura a escolha da não exclusão de saberes, como também a adaptação das competências e habilidades transformando-as em conteúdos pudessem gerar em uma futura implementação, priorizou-se seguir a legislação. Dessa maneira repartia-se a "responsabilidade pelo cumprimento ou não desse currículo com outras instâncias" (IFSP, 2020b), além de "valorizar as contribuições que tinham vindo dos câmpus de professores com diferentes experiências, com diferentes formações" (entrevistada 6).

Na concepção da entrevistada 5, o processo ganha legitimidade por ser coletivo, no que tange o conhecimento de cada um, nas discussões e principalmente na produção coletiva do texto. Isso é ratificado pelo seu discurso: "a gente chegava para a reunião e trabalhava juntos na reunião e fazia micro salas e oficinas. Então o processo foi construído por meio de oficinas, a gente ia coletivamente aprendendo a fazer, aprendendo a distribuir, olhando, discutindo, cada grupo numa sala" (entrevistada 5).

Outrossim, ressalta-se a realização de todo trabalho tendo como ponto de partida as contribuições advindas dos câmpus, bem como passado por posterior consulta pública. O esperado para uma construção de currículo que se propõe, institucionalmente, democrática é o maior número de atores da educação participantes, podendo ser docentes, alunos, gestão, pais e comunidade externa. Em uma construção democrática deve-se pensar em uma amplitude de pessoas. Nos próprios documentos orientativos parte-se dessa premissa, ao tratar da elaboração de projetos pedagógicos, como mais próximo dos princípios da gestão democrática se for:

fruto do engajamento de diferentes pessoas [...] docentes ligados ao curso, estudantes e egressos, membros da comunidade externa, representantes da pesquisa e da extensão, servidoras e servidores dos setores organizados no câmpus, sobretudo aqueles mais diretamente relacionados ao ensino. (IFSP, 2022b).

Nesse sentido ao pensar, então, em quem são os sujeitos envolvidos na elaboração de um projeto de curso e qual o sentido de coletividade ensejada por essa construção é que foram pensadas e instituídas as CEICs as quais possuem uma composição diversa, "com representantes de diferentes áreas e atuações, contando ainda com a participação de estudantes e membros da comunidade externa" (IFSP, 2022b). É sugerido também se agregarem a essa comissão outros sujeitos a fim de participar do processo, o qual deve ser o mais amplo possível.

Diante do exposto, pode-se dizer: a construção do CR em arte incluiu a participação dos docentes, mas não pode contar com a participação dos demais atores. E, ao que parece, as CEICs não tiveram ingerência sobre essa etapa de elaboração dos conhecimentos essenciais. Conforme a fala da entrevistada 6: "os professores dos outros câmpus que realmente contribuíram" (entrevistada 6), no entanto, a respeito dos demais atores as entrevistadas 6 e 7 não demonstraram clareza, porquanto a primeira aponta "quem foi excluído eu não saberia dizer. Não sei se cabe falar de exclusão sendo que as pessoas tiveram oportunidade de enviar sugestões do que elas acreditavam ser conhecimentos essenciais" (entrevistada 6) e a segunda, "eu não consigo de fato enxergar a quem foi excluído desse grupo da construção, porque eu acho que foi algo sempre muito divulgado, eu realmente não consigo perceber se algum grupo foi excluído desse processo, eu acredito que não" (entrevistada 7).

Ainda assim, tratando-se da participação dos docentes, não se pode dizer a respeito de uma participação total, ficando nítido no enunciado de outra entrevistada: "eu acho que os incluídos foram aqueles que toparam participar" (entrevistada 5). Ela reflete sobre a falsa possibilidade de engajamento de toda a comunidade em um processo iniciado administrativamente, colocando-o à disposição de todos os professores do IFSP. O que ocorre, na sua visão, é que "cada professor escolhe se vai participar", pois a participação não é obrigatória, além da noção de cada câmpus ter gerado "um processo muito ímpar de construção desse documento e depois vieram para os grupos específicos" (entrevistada 5). Destaca-se nesse processo um problema de ordem política, o descompromisso dos atores no que tange às disputas de espaço, especialmente se tratando de uma área historicamente vulnerabilizada. Isso se manifesta desde a baixa adesão de voluntários para comporem o grupo dos ATEs até a não participação de todos os docentes no envio de sugestões para comporem os CE e CPI em arte. A exemplo disso, o relato das entrevistadas 5 e 6 aponta: "os professores de arte tiveram um tempo para ler o nosso documento e fazer aquela consulta pública com sugestões, eu não me lembro de ter tido um retorno disso" (entrevistada 6) [...] "na consulta pública não houve retornos, mas eu acho que é porque não houve leituras" (entrevistada 5). A esse respeito há um importante questionamento considerado necessário replicar: "Mas por que o pessoal não leu se é um documento tão importante"? (entrevistada 6) [...] "Por que o pessoal também não integrou a comissão se é um documento tão importante"? (entrevistada 5). Para mais, como exemplo do descompromisso político dos atores está relatado também "ausências no decorrer do processo, colegas que deixaram de estar presentes em alguns momentos e isso sobrecarregou outros" (entrevistada 5). Todos esses apontamentos e reflexões podem ter inúmeras justificativas, mas uma possivelmente reside no fato de os docentes, atropelados pela lógica produtivista e

neoliberal, estarem sobrecarregados e isso os afasta da luta política, sendo perceptível o desgaste na fala da entrevistada 6:

a gente faz tanta coisa, ainda mais estando em plena pandemia, mas mesmo que não tivesse a pandemia, é tanta coisa em cima da gente que não tem como [...] muitas vezes você recebe um texto pra ler, e está em tantas outras atividades, dando conta de tanta coisa, que não vai ler, eu acho que isso esconde, aliás, não, isso mostra um outro lado de que a gente trabalha muito mais do que aparece, a gente está sempre muito mais sobrecarregado e a gente não dá conta de tanta demanda em cima. (entrevistada 6).

A propósito, apesar da vida no contexto capitalista ser esgotante, pois é preciso vender cada vez mais a força de trabalho, Regina Stori (2022) ressalta: a luta vale a pena! Se assim não fosse, a classe trabalhadora dependeria do valor dado à arte pela classe dominante. E como a arte não tem um valor imediato na formação para o mercado de trabalho, é possível supor que ela nem estaria nos currículos escolares.

O compromisso com a disputa política para com a arte na instituição é basilar quando se pensa em elaboração ou reformulação curricular. O momento de construção do CR "era um momento importante para a gente participar, porque ia definir Currículo de Referência, é o que a gente espera de um documento desse para dar direcionamento e diretriz para como a arte vai se desenvolver ou, como a arte vai ser desenvolvida nos cursos do IF" (entrevistada 7).

Na percepção da entrevistada 5, os CE e os CPI são grupos de conhecimentos estabelecidos pelos professores de arte e, conforme já mencionado, não a totalidade deles, pelos motivos supracitados e afirma com certeza, "não houve consulta aos estudantes, não houve esse acesso, não houve consulta à comunidade externa, aos pais desses estudantes" (entrevistada 5). A entrevistada 7 ratifica esse entendimento:

tiveram câmpus que não enviaram suas contribuições, então nesse sentido é a voz docente, mas não podemos afirmar que é a voz de todas e todos os docentes que naquele momento representavam os professores de arte, independente dos afastamentos. Porque tinham lacunas, eu me lembro, não eram muitas, mas tinha, então tem vozes que não estão mesmo, e não é que foram silenciadas, elas não estiveram ali mesmo. (entrevistada 7).

Isso posto, revela-se uma fragilidade na elaboração dos CR em arte, considerando o não engajamento total dos docentes e de toda comunidade, pois como destaca Gaudêncio Frigotto (2012): "Se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e práticas educativas e [de] visão política das relações sociais [...], qualquer proposta pedagógica perde sua viabilidade" (FRIGOTTO, 2012, p. 77). E se reafirma isso ao perceber um distanciamento das próprias motivações dos documentos e das instâncias superiores da instituição ao afirmarem



"não podemos conceber que a construção coletiva se dá ao dividir tarefas e juntá-las ao final, pois seria um estágio muito frágil de participação". (IFSP, 2022)

De acordo com o argumento de José Carlos Libâneo (2013, p. 227), professores e dirigentes precisam estar amparados de "conhecimento e sensibilidade em relação às necessidades sociais e demandas da comunidade local e do próprio funcionamento da escola, de modo a ter clareza sobre as mudanças a serem esperadas dos alunos em relação à sua aprendizagem e desenvolvimento". Sendo assim, como o currículo é o ponto de partida para cada docente desdobrar os saberes a serem trabalhados, ou seja, os conteúdos, entende-se o Currículo de Referência não cumprindo papel de uma perspectiva. De posse daquilo que foi validado como CE e CPI em arte, cada docente, a partir de seus conhecimentos sociais e de seus próprios referenciais, vai construir novos desdobramentos. E aí aponta-se mais uma questão débil, pois "currículos foram construídos mas em nenhum momento houve uma discussão coletiva por grupo de docentes. Institucionalmente não foi viabilizado um encontro de professores de arte para discutir o currículo antes da validação". (entrevistada 7) Nesse sentido, parece-se mais com "uma formulação técnica e burocratizada" configurando-se como grande dificultador ao objetivo central de uma construção participativa, crítica e não mecanizada (entrevistada 7).

Como é comum em todo processo colaborativo por proposição, diversas fragilidades, dificuldades e resistências foram sendo a floradas nesse percurso. Isso não diminui a representatividade e a relevância desse documento no sentido da relutância e proteção da arte como componente curricular, bem como de todo o esforço para reafirmar a identidade institucional com vistas à uma educação para o mundo do trabalho. Portanto, sabe-se que foi, de fato, um desafio nada fácil no sentido da construção de um projeto de "formulação de cursos que aprofundem a dimensão integradora, base da nossa identidade" (IFSP, 2022) dependente de planejamento, de amadurecimento de cada grupo envolvido, de um trabalho efetivamente coletivo, de pensar para além das formações iniciais, de tempo, de espaços e de diálogos a fim de galgar a almejada "estruturação de uma proposta curricular que efetivamente integre os conhecimentos em uma perspectiva omnilateral" (IFSP, 2022).

Para além das fragilidades citadas: a parca participação da comunidade escolar como um todo e o descompromisso dos atores com a luta política e pedagógica contra a precarização histórica da arte enquanto componente curricular, outras serão delimitadas neste trabalho a fim de se fazer uma análise crítica e não ingênua de todo o processo. Para isso, tem-se como premissas tanto debilidades quanto potências e resistências sendo parte de toda trajetória política e pedagógica. As demais fragilidades levantadas são: aceleração do processo na etapa



de elaboração dos CE e CPI; autonomia dos câmpus levando à precarização; desenvolvimento do processo em meio à pandemia; e polivalência do currículo de arte.

Em detrimento às amplas discussões e processos aferidos aos CR de um modo geral, tal como à adequação das documentações base para a reformulação dos PPCs, pode se dizer que o tempo foi escasso causando uma aceleração na etapa final. Isso fez os assessores mais cumprirem tarefas do que serem sujeitos participantes ativos e críticos do processo. Conforme relato da entrevistada 7, ela aponta uma ação propositiva daquilo vindo da reitoria; essa ação, em sua visão "era um tanto quanto determinista, e ela sempre vinha com prazos" (entrevistada 7). Após o tempo da formação com os ATEs cada grupo já recebeu a proposição de uma ação com prazo determinado. Desse modo, ao não oportunizar espaço e tempo maiores de discussão, o grupo de assessores passou a ser entendido como "pessoas cumpridoras de tarefas". A entrevistada 7 questiona essa prática, refletindo: "enquanto docentes e profissionais da educação, temos nos tornado essas pessoas que cumprem tarefas e, poucas vezes o posicionamento crítico antecede a prática" (entrevistada 7). Na sua concepção, ela aponta a necessidade de questionamento e de posicionamento crítico a fim de não se tomar as coisas como determinadas. Para ela, os grupos e coletivos formados precisam ter uma identidade contestatória especialmente tratando-se de um grupo de arte. No entanto, ela acusa a construção do CR em arte como um cumprimento de tarefas, prezando-se mais que a criticidade, debates e questionamentos, o prazo estipulado pela PRE.

Outro ponto dificultador, conforme já mencionado pelos consultores do CR entrevistados, foi o processo ter acontecido durante a pandemia da COVID-19. Há muitos relatos sobre o agravamento da sobrecarga docente em virtude da pandemia, e isso não aconteceu de forma diferente no âmbito do IFSP, relatado pela entrevistada 8:

A elaboração do processo de escrita não foi fácil por conta das demandas que nós temos como professores e o que dificultou esse processo foi o distanciamento. Nós enfrentamos problemas com a conectividade dos pares, problemas de horários. Então não foi um processo fácil por conta de não ter oportunidade de nos reunirmos presencialmente, o que seria, na minha opinião, fundamental. Nós fizemos o trabalho todo remoto e eu entendo que, naquele momento, foi o que nós pudemos fazer, porém o encontro presencial iria nos aproximar mais, promover uma interação maior entre os assessores e até entre os próprios docentes. (entrevistada 8).

O contexto vivido naquele momento foi complicado, isso de uma certa forma também impactou todo o processo. Houve um entendimento perpassado por toda a construção do CR, garantido até mesmo nas normativas, sobre a preservação da autonomia dos câmpus para a construção da grade curricular. Sabendo que, ao garantir a autonomia, se esbarra

concomitantemente em uma resistência quanto ao entendimento a respeito da disciplina de arte. Por conseguinte, a precarização histórica corre risco de se perpetuar, pois os profissionais da educação, por muitas vezes deixam suas experiências pessoais sobrepor todo o processo. Que não há reconhecimento da sociedade da arte enquanto epistemologia fundante na formação da classe trabalhadora está posto. Por esse motivo, apesar da concordância em se garantir autonomia de decisão para cada câmpus, fazendo jus à uma construção democrática, é necessário outras ações para garantir um amplo acesso à comunidade escolar do IFSP em relação à relevância da arte na formação dos sujeitos. Uma reflexão da entrevistada 8 traz essa preocupação:

eu acho que a resistência maior ainda é fora da área, das pessoas que participam disso no dia a dia com a gente: os professores da área técnica e não sabem o que nós ensinamos, muitas vezes nem do núcleo comum, da base geral. E nós não temos apoio para fazer as coisas como elas deveriam ser, ou pelo menos melhorar um pouco aí a qualidade do que temos. (entrevistada 8).

Para tentar minimizar essa discrepância, o grupo de ATEs em arte discutiu e tentou garantir o direito de aprendizagem dos estudantes, dentro do possível a se fazer em sua visão. Na opinião da entrevistada 5, "O CR tem que mostrar aquilo de direito a ser aprendido e depois como o câmpus vai se desdobrar e vai colocar aquilo em ação é uma outra tarefa" (entrevistada 5). Desse modo, mesmo reconhecendo as inúmeras falhas no processo, sabe-se que as construções coletivas nunca são fáceis. Diante de todas as fragilidades apontadas da sua construção, reiterando as fragilidades sócio-históricas, objetivou-se, apesar disso, a democratização do acesso à arte no âmbito dos currículos do IFSP.

### 6.1.3 Polivalência *versus* Não apagamento das Especificidades da Arte no Currículo de Referência em Arte

Segundo o relatório produzido pelos ATEs em arte, em acordo também com os seus discursos na entrevista, a partir da análise dos materiais recebidos, ficaram "evidentes as múltiplas formações em arte e as linguagens artísticas de maior interesse/aderência/conhecimento dos docentes de arte do IFSP" (IFSP, 2020b). A partir disso, uma decisão foi tomada em conjunto no intuito de "respeitar essa dimensão no processo de implementação dessa proposta curricular, tanto quanto os direitos de aprendizagem dos estudantes relativo ao acesso às linguagens artísticas (artes Visuais, Dança, música e Teatro)" (IFSP2020b). Isso significa dizer que houve uma escolha política na tentativa de um não

apagamento de nenhuma das especificidades, conforme pode-se vislumbrar nas falas: "vamos tentar não suprimir nenhum, vamos tentar encaixar todas as sugestões dos grupos [...] tentar agrupar e valorizar" (entrevistada 6); "a gente tentou respeitar em um primeiro momento ao máximo aquilo o que foi proposto [...] o pressuposto do grupo foi tentar ao máximo respeitar o que nos chegou e aos poucos a gente foi completando com algumas outras coisas a qual achávamos serem importantes" (entrevistada 5); "por ser da área de artes visuais eu tinha uma preocupação muito grande de que as outras linguagens fossem representadas [...] sempre tendo cuidado de buscar, dentro do que nos foi enviado, os conhecimentos dessas linguagens" (entrevistada 7).

Por isso, a escolha de manter no rol dos conhecimentos essenciais de arte todas as especificidades foi consciente no sentido de tentar garantir o direito dos alunos o acesso aos conteúdos de todas as especificidades, conforme consta nos documentos educacionais normativos tanto a nível nacional quanto institucional. Portanto, não se pode afirmar ter sido uma escolha ingênua, ao contrário, ela foi pensada, discutida e empenhada coletivamente pelo grupo dos ATEs em arte.

Por conseguinte, essa escolha resulta em uma problemática da área já conhecida e debatida por anos por diversos teóricos e estudiosos<sup>57</sup> da arte-educação chamada polivalência do ensino da arte. De certa forma, os assessores tinham consciência dessa possível resultante, conforme pode se verificar na fala a seguir:

A gente tentou deixar uma margem para o professor escolher porque esse currículo não resolve o grande problema da nossa área. Arte é área de conhecimento, não é uma disciplina ou componente curricular, como queira chamar, então eu penso que para isso ser ideal teria que ter um professor de cada linguagem artística nas escolas. Mas a gente sabe que nenhum governo até hoje se preocupou com esse aspecto e eu duvido que algum dia algum vai se preocupar, pelo menos oferecer duas linguagens artísticas por escola, não sei. Então por isso eu acho que a gente quis deixar para que ali fosse uma sugestão mesmo para o professor que vá lidar com aquele currículo, ele vai escolher o que levar adiante dali. (entrevistada 6).

Conforme já se debate amplamente a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, fundamentando-se na construção dos conhecimentos essenciais e potencialmente integradores, fica à cargo do professor. Segundo Magalhães (2002, p. 162) a polivalência pode ser entendida como um conhecimento superficial em todas as linguagens artísticas, evidenciada especialmente nas práticas educativas em arte. Já em 1988, houve um entendimento, conforme

---

<sup>57</sup> Alcântara (2014); Barbosa (1988, 2008); Diniz (2006); Figueiredo (2004, 2012), Hentschke; Del Ben (2003), Oliveira (2000), Penna (1995, 2002, 2007, 2012), Tourinho (1998, 2001), entre outros.

Barbosa (1988), de um direcionamento da Educação Artística para o ensino polivalente na década de 1970, uma vez que diferentes linguagens artísticas passaram a ser englobadas em um mesmo espaço e tempo escolar. Ultrapassando os limites temporais da ditadura militar, a prática polivalente continuou sendo perpetuada em âmbito legal e nas práticas escolares. Retomando abreviadamente, a LDB nº 9394/96, embora tenha instituído a obrigatoriedade do ensino de arte e contemplado as quatro linguagens artísticas, também reitera a polivalência, dado não definido por uma disciplina para cada uma das quatro áreas. Mesmo a mais recente lei a respeito, Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016, não preenche essa lacuna e nem se vale de políticas educacionais a fim de sanar as problemáticas, já incansavelmente apontadas. A lei não determina a formação de componentes específicos para cada linguagem, nem a necessidade de contratação de profissional habilitado para cada área, nem dá conta da escassez de profissionais necessários à sua efetivação. Essa contrariedade está descrita objetivamente nas palavras de Vasconcelos e Devechi (2018):

Essa problemática, apesar de pertinente, é ainda ofuscada, pois ela existe somente no mundo da prática docente do arte-educador, uma vez que, para os pareceres legais que norteiam os cursos de formação inicial, esse não é um problema materializado, pois preconizam que “a formação em curso superior contemple a especificidade das linguagens artísticas – e não mais a polivalência e a generalidade. (VASCONCELOS; DEVECHI, 2018).

No âmbito do IFSP, o problema da diversidade na formação dos docentes também está posto e será problematizada no tópico seguinte. A título de informação, a partir de uma pesquisa de levantamento de informações dos professores efetivos de cada câmpus, não considerando, desse modo, professores substitutos, tem-se 28 professores formados na área de artes Visuais, 7 professores formados na área de música, 5 professores formados em Teatro/artes Cênicas, 1 professora com formação dupla em artes Cênicas e Dança (LUCENI, 2022).

O modelo de arte-educação polivalente, portanto, ronda veementemente o CRA. Muito embora perceba-se nas manifestações das ATEs uma preocupação em construir um currículo de enfrentamento à BNCC no que tange ao acesso aos conhecimentos em detrimento de competências e habilidades, conforme a fala da entrevistada 5: "algumas proposições que vinham textos muito grandes não eram conhecimentos essenciais, mas eram habilidades, então a gente teve esse, teve que fazer esse filtro" (entrevistada 5). De modo semelhante ao que já acontece em outras instituições de ensino, ao repassar a problemática da polivalência diretamente ao professor, diante da diversidade de conteúdos relativos às diferentes linguagens da arte apresentados no CRA as quais estão para além da formação docente nas suas

especificidades, certamente o professor poderá buscar formas de complementar seus conhecimentos de forma aligeirada, sendo insuficiente para o ensino de arte em uma perspectiva estética, segundo Vasconcelos e Devechi (2018). Desse modo, adverte-se uma conformidade na construção dos CRA no sentido de induzir uma prática polivalente, podendo, portanto, levantar questões críticas a respeito advindas desse quadro, indo no caminho inverso das propostas instituídas desde a publicação da Res. 163, já delimitadas neste trabalho, apontando-se como principal a defesa da identidade institucional. São elas: alinhamento à BNCC e conseqüentemente à educação mercadológica, e o possível reforço à desvalorização da arte enquanto epistemologia necessária à formação humana integral.

O entendimento a respeito da polivalência se dá também na sua percepção enquanto precarização do conhecimento em arte colocando-a como utilidade à serviço do capital. A superficialidade da área nos currículos escolares impede o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística. Ressalta-se, nesse sentido, conforme Subtil (2009), a existência de um entendimento de senso comum artístico instituído nas escolas, sendo responsável também pela polivalência com vistas ao tecnicismo, porque se fundamenta na livre expressão como metodologia privilegiada. Sendo assim, mesmo que historicamente exista uma luta acirrada contra a polivalência no ensino de arte entre mais retrocessos do que avanços, essa contingência ainda é uma realidade no contexto contemporâneo da arte-educação, sendo resultados dos resquícios de formações docentes de estrutura polivalente, das questões legislativas e da falta de políticas públicas e normatizações no que tange o ensino da arte no Brasil. Desse modo, só se pode concluir que a BNCC traz em seu bojo, única e exclusivamente, a implementação de um novo modelo de polivalência no ensino da arte, sob a justificativa de uma suposta interdisciplinaridade, sob a nomenclatura de artes integradas. Isso posto, há então essa preocupação com a autonomia e o funcionamento da implementação do CRA nos PPCs, bem como no desenvolvimento da disciplina de arte nos cursos integrados ao ensino médio do IFSP.

Além disso, sabe-se que, por consequência da reiterada prática da polivalência, "a disciplina arte não é vista enquanto área de conhecimento, com saberes específicos os quais precisam ser dominados pelo professor" (SANTOS; CAREGNATO, 2018). Pontua-se portanto, mesmo indiretamente ou sem a consciência dos profissionais envolvidos, a desvalorização do ensino de arte como sendo compulsória ao se admitir "a possibilidade de atuação de um profissional sem a devida formação em todos os conteúdos que deve conter a arte (música, Dança, Teatro e artes Visuais)" (SANTOS; CAREGNATO, 2018). Isto é, admite-se o componente curricular desprovido de seriedade e cientificidade dos conhecimentos específicos

de cada área, não estando no mesmo nível de comprometimento epistemológico do que os outros componentes. Essa problematização não aponta a responsabilidade pela desvalorização do ensino de arte aos docentes, tampouco aos ATEs em arte, antes, direciona para a insustentabilidade da existência de um componente curricular com uma diversidade de conteúdos e para a qual não se exige a atuação de profissionais devidamente capacitados.

Para tanto, antes de tudo é preciso pontuar a importância do profissional formado na área específica da disciplina a ser ministrada, porquanto um docente dá conta de sua especialidade de modo satisfatório ao passo que apenas domina os conhecimentos de senso comum das outras áreas. Conforme a teoria estética de Adorno (2008), a necessidade do aprofundamento, estudo, pesquisa das especificidades da arte, são basilares no sentido de somente assim extrair-se a potencialidade crítica da arte e seu compromisso social. Ao mesmo tempo em que a formação para o espírito humano na qual a sensibilidade crítica não se opõe à ciência, é inerente à integralidade do indivíduo e como forma de resistência diante da massificação sociocultural.

Ao que parece, validar todas as especificidades foi uma escolha política se contradizendo à própria lógica do documento normativo, mas percebe-se a ação dos ATEs no sentido de demarcar espaço político e epistemológico. Segundo a entrevistada 6, os assessores sabiam: "o docente não vai dar conta de tudo, mas o que ele quiser escolher provavelmente vai conseguir encontrar uma brecha, porque está ali" (entrevistada 6). No entanto, a ideia era subverter "a hierarquia disciplinar historicamente construída, porque [...] nós assessores e assessoras conversamos: 'vamos validar o que tem na tentativa de contemplar todas as linguagens'" (entrevistada 7).

Se por um lado essa escolha garante o espaço das especificidades, por outro se apresenta como uma deliberação contraditória no que tange à eleição de conhecimentos essenciais. Isto é, se todas as especificidades são contempladas, mas sabe-se de antemão, a partir de suas práticas e das observações dos seus pares, que os conhecimentos serão eleitos e não serão em sua totalidade contemplados, o objetivo dos conhecimentos essenciais, enquanto fundante da formação em arte, não cumpre seu papel. Portanto, se coloca o questionamento: não seria possível encontrar, de fato, conhecimentos essenciais referentes a todas as especificidades sem que seguisse o caminho da polivalência e/ou precarização dos conteúdos, mas em direção à interdisciplinaridade e à politecnia? Esse questionamento, embora parta do conhecimento de não ter poder para alterar o que está posto, gera reflexões para as próximas oportunidades de reformulações. Sabe-se, o currículo não é estático, mas dinâmico e passível de reflexões, mudanças e readequações *sine qua non*. O próprio relatório apresentado pelos assessores vai ao

encontro desse entendimento, à proporção que aponta a necessidade de políticas educacionais institucionais a fim de sanar as lacunas julgadas inevitáveis nesse processo:

Cada professor(a) poderá e deverá adaptar os conhecimentos essenciais elencados à sua realidade e formação e interagir com as demais linguagens através de projetos e parcerias com outras instituições, dentro de suas limitações, especificando o que é impossível de ser ensinado. Tais dados deverão ser transmitidos, periodicamente, pela Direção de Ensino dos Campi para a Diretoria de educação básica, a qual junto com a pró-reitoria de ensino será responsável pela construção de projetos direcionados à formação continuada e/ou planos de ação direcionados à solução de tal problemática. (IFSP, 2020b).

Além disso, salienta a disposição do CRA, a partir das proposições coletivas, em estar de acordo com os "valores éticos, estéticos e ideais educacionais do IFSP" com vistas à formação de "pessoas capacitadas a exercer seus direitos como cidadãos e cidadãs responsáveis, preparados para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade" (IFSP, 2020b).

Diante do exposto, é preciso ter a clareza: um documento em si não dará conta de superar todas as fragilidades. Mas ao se propor engajamento em uma construção participativa, com indicativos de estabelecer e reafirmar a identidade institucional, é preciso pensar em um modo de superar o modelo polivalente, no currículo como um todo, mas especialmente na área específica do componente curricular arte, onde fica nítida a adoção e reprodução desse modelo. A possibilidade de superação somente se dará a partir da politecnia.

Concebe-se a polivalência como representativa da chamada pedagogia das competências a qual tem foco na interdisciplinaridade, no sentido da inter-relação entre conteúdos fragmentados. Prevê desse modo, a ampliação da capacidade do trabalhador sem, no entanto, superar a fragmentação dos conhecimentos e tampouco compreender a totalidade dos conteúdos da escola e conseqüentemente da sociedade. Por sua vez, a politecnia abrange o domínio intelectual da técnica, a autonomia intelectual e ética, incentivando pensamentos abstratos, críticos e criadores a partir da rearticulação do conhecimento em sua totalidade e assim, possibilitando a construção do novo. Nesse sentido é importante ressaltar essa divergência quando se trata da polivalência e da politecnia, sendo necessárias discussões e entendimento quando a pauta é uma educação emancipatória ou integral.

Fundamentando-se na relação entre trabalho e educação delimitado por Acácia Kuenzer (2000) e na compreensão do novo papel atribuído ao estado neoliberal e sua relação com a educação, a partir do delineamento da pedagogia toyotista, das pedagogias taylorista/fordista em confronto à pedagogia socialista, serão abordadas as questões de polivalência e politecnia como subsídio tanto à compreensão quanto à crítica da proposição do CRA. Isso para perceber



até que ponto essa proposta pedagógica contempla os interesses dos trabalhadores e democratizam a educação e estão comprometidas com a emancipação humana. Isto é, problematizar se a unidade proposta pode se constituir politécnica enquanto totalidade, ou apresenta apenas fragmentações e divisões de conteúdos sendo, de fato, polivalência.

Para a autora, no mundo do trabalho a polivalência é interpretada como "ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade" (KUENZER, 2000, p. 86-87 ). Isso quer dizer que o trabalhador para se adaptar ao desenvolvimento científico-tecnológico precisa "desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade" (KUENZER, 2000, p. 86-87). Importando-se essa concepção à construção do conhecimento tem-se a interdisciplinaridade, conforme já citado, ela não "supera os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal". Ao que parece, não obstante as reiteradas tentativas na construção dos CE em arte de modo a garantir o acesso aos alunos de toda a diversidade de conhecimentos das áreas específicas, "foi colocado ali, aquilo que a área contempla. aquilo que deveria ser ensinado" (entrevistada 5) ainda que tivessem "ciência das limitações" (entrevistada 5), optou-se pela fragmentação e pela interdisciplinaridade delegada à autonomia, escolha e interesse do professor conforme o relatório:

Sendo assim, cada professor(a) poderá e deverá adaptar os conhecimentos essenciais elencados à sua realidade e formação e interagir com as demais linguagens através de projetos e parcerias com outras instituições, dentro de suas limitações, especificando o que é impossível de ser ensinado. (IFSP, 2020b).

Não se pode deixar mais uma vez de reiterar o fato da opção de um currículo propenso à politecnicidade não se encerrar na escolha pontual daqueles docentes que encararam os desafios de tecer os fios débeis do componente curricular arte. Antes é preciso olhar para a conjuntura das políticas educacionais insuficientes para dar conta das singularidades desse componente, bem como à sua precarização histórica a qual está engendrada ao terreno do desenvolvimento da educação como um todo enquanto reprodutora da dualidade estrutural e submissão ao modo de produção capitalista.

A despeito da possível continuidade do modelo polivalente no que concerne à arte-educação, há um respiro e um norte no sentido do protagonismo da disciplina em prol de uma formação integral e politécnica, qual seja a construção dos conhecimentos potencialmente integradores para arte. Esses objetivam ser subsídios para a elaboração dos núcleos



articuladores dos PPCs. Pautando-se na mesma teoria de Kuenzer (2000) ao tratar a relação do trabalho e a educação, a politecnia significa:

o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. (KUENZER, 2000, p. 86-87).

Por conseguinte, contradizendo os princípios pedagógicos meramente conteudistas centrados na quantidade de informações que não necessariamente se articulam, a politecnia, sob a perspectiva do currículo e da organização do trabalho pedagógico, contrapõe-se a isso concebendo o elo indissociável do aluno com o conhecimento. A partir, tanto da compreensão das estruturas internas e externas, quanto das formas de organização indispensáveis na aquisição do domínio intelectual da técnica, a politecnia se traduz em uma articulação entre o conhecimento e intervenção prática. "Supõe, portanto, uma nova forma de integração de vários conhecimentos" (KUENZER, 2000, p. 86-87), ou seja, uma nova inter-relação entre as disciplinas especificamente compartimentadas.

Essa inter-relação se mostra evidente na concepção de um Currículo de Referência estruturado por meio dos núcleos dos quais o núcleo estruturante articulador é potencial para promover a integração para além de mera junção de conhecimentos fragmentos, objetivando, portanto, uma nova compreensão rumo à totalidade ou omnilateralidade.

Os ATEs em arte também foram os responsáveis por analisar, organizar e elaborar o material referente aos Conhecimentos Potencialmente Integradores referentes ao componente curricular arte/área técnica. De forma semelhante à construção dos CE em arte, a elaboração se deu a partir das contribuições dos docentes de 34 câmpus. Também foi utilizado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) proposto pela pró-reitoria de ensino, assim como as informações processadas a partir das mesmas etapas utilizadas no CE em arte, a relembrar: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na trajetória dessa outra face do CRA, considerou-se, para além dos referenciais institucionais-legais da educação básica e do IFSP, "autores clássicos e reconhecidos pela comunidade acadêmica que estudam e escrevem sobre metodologias de Ensino da arte", e fundamentou-se na concepção a respeito da formação dos cursos técnicos existentes nos câmpus e, principalmente na "amplitude e constante transformação das linguagens e produções artísticas

e a relação desta área de conhecimento com a formação integral do sujeito, o desenvolvimento do potencial criativo individual, o respeito à diversidade e à diferentes modos de existir e sentir" (IFSP, 2020c).

As contribuições advindas dos câmpus, de acordo com o relatório realizado pelos ATEs, estavam de acordo com os documentos balizadores do CRs e foram organizados em 4 tipos diferentes de propostas:

- a) Àquelas que correlacionaram conhecimentos de arte com temas transversais (Meio ambiente e sustentabilidade, Direitos Humanos, Cultura Afro-Indígena Brasileira, Patrimônio Artístico e Cultural) ou com outros componentes curriculares vinculados à formação geral/núcleo comum; b) Àquelas que vinculavam arte e Tecnologia; c) As que repetiam conhecimentos essenciais, que já haviam aparecido em planilhas anteriores. d) As que evidenciavam o diálogo entre a arte e a formação específica, técnica/tecnológica do curso. (IFSP, 2020c).

Percebe-se de início uma preocupação em fazer uma integração entre os conhecimentos de forma que perpassasse a formação dos alunos em diferentes campos, como o de conhecimentos gerais, temas transversais, conhecimentos técnicos e tecnológicos. Segundo relatório dos ATEs, essa categorização foi importante porque auxiliou no processo de constatação do que é possível ser denominado essencial e do que deve ser chamado integrador. Desse modo, entender e vislumbrar o alcance desses conhecimentos considerando os seus desdobramentos em ações pedagógicas e interdisciplinares direcionadas à construção e atualização dos PPCs. (IFSP, 2020c)

Na percepção das entrevistadas, foi necessário se debruçar sobre esse processo, sendo visto até como "mais árduo que o primeiro, pois a gente tinha que pensar em possibilidades de articulações com cursos que não fazem parte da nossa realidade" (entrevistada 5). Questionamentos surgiram indicando a necessidade de formação específica das áreas, bem como debates com os pares. Considera-se a produção dos CPI em arte um trabalho primoroso, no entanto, um trabalho unilateral, sendo necessário incentivo e demandas políticas tendo como propósito a integração acontecer no âmbito da autonomia dos câmpus, na sua representação pelas CEICs de cada curso a ser reformulado/elaborado.

A entrevistada 5, ponderando sobre o processo de análise dos CPI, exclamou durante a entrevista:

Como você articula arte com técnico em cervejaria? Sendo que eu nem conheço como é um curso técnico em cervejaria? A gente *stalkeava* o PPC do curso, a matriz curricular, ia lá no perfil do egresso pra tentar, minimamente, entender o que aquele profissional fazia e no que a gente poderia contribuir. Então são duas questões, tem a questão do núcleo em si, do componente curricular arte, e um segundo momento que

foi a relação desse componente curricular com as demais disciplinas do curso e com o perfil do egresso desse curso. (entrevistada 5).

Sua exclamação se confirma no relatório produzido em conjunto, apontando o seguinte: "buscamos conhecer cada curso. Para tanto, verificamos o perfil do egresso, seus objetivos, grades curriculares vigentes e refletimos sobre como os conhecimentos ligados à área de arte poderiam contribuir e dialogar, especificamente, com a área técnica". (IFSP, 2020c). Desse modo, parece de fato um processo coletivo de conhecer, guardadas as devidas proporções de espaço, tempo e limitação de conhecimento na totalidade, os objetivos e caminhos possíveis de cada curso. Realizando, destarte as tarefas de forma criativa, procurando fornecer a possibilidade de formação de um cidadão e profissional preparado para trabalhos flexíveis os quais sejam embasados na suplantação dos conhecimentos técnicos apenas voltados para o fazer, mas viabilizando acesso à conhecimentos mais globais, abstratos, críticos e inventivos, todos necessários para emancipação.

E a fim de dar conta desse desafio, o fluxograma da trajetória apresentado à comunidade acadêmica por meio do relatório é: 1) tomar conhecimento das indicações realizada pelas CEICs; 2) sintetizar os conhecimentos redundantes no intuito de eliminar ideias repetitivas; 3) criar novas formas de escrita para os conhecimentos destacados e sugerir, quando não havia proposta indicada, conhecimentos da área de arte que poderiam integrar-se aos cursos técnicos.

Conforme já mencionado o fato dessa construção ter acontecido de forma unilateral, o grupo identificou e assinalou as dificuldades do processo, reiterando a necessidade de futuras análises, tanto por parte dos GTs, bem como dos docentes integrantes das CEICs e dos cursos. Esse apontamento é feito com o intuito de "avançar ainda mais na construção de um currículo efetivamente integrador, independente da área do conhecimento envolvida" (IFSP, 2020e), uma vez que na condição de minuta, a proposta seria ainda discutida no âmbito dos GTs de cada curso e passaria por consulta pública, pelo CONEN e CONSUP, fatos acontecidos no final do ano letivo de 2021.

É fundamental frisar que a empreitada dos ATEs, como se pôde analisar, abrangeu criatividade, intuição e crítica e não se apartou das discussões teóricas e conceituais basilares perpassadas por todo o processo e também, foram permeadas por questionamentos, dúvidas, incertezas. Contudo, partindo do coletivo resultou em um trabalho final potente qual seja uma síntese com o objetivo de abranger ao máximo as contribuições recebidas dos câmpus: "desvendar o conteúdo latente, entender os simbolismos e concepções existentes nos textos, tendo como referência os referenciais institucionais-legais da educação básica, do IFSP, da educação em arte e dos campos de conhecimento/ linguagens que ela reúne". (IFSP, 2020c).

Para isso fez-se necessário "pensar não só a arte como componente curricular, mas antes na formação do sujeito que está fazendo um curso técnico, como a gente integra e pensa essa disciplina com as demais disciplinas desse curso" (entrevistada 5).

Em face ao possível modelo de polivalência prevalecente na disciplina de arte a partir de seus conhecimentos essenciais, os conhecimentos potencialmente integradores parecem ser uma solução não completa, mas, possível para o alcance do objetivo da politecnia no que diz respeito à arte na formação integrada dos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP. Ora, se "a politecnia implica em tomar a escola como totalidade, em compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade tendo em vista a sua transformação", (KUENZER, 2000, p. 86-87) ao mesmo tempo que "cria a possibilidade de construção do novo a partir do conhecimento enquanto resultante do processo de construção da totalidade" (KUENZER, 2000, p. 86-87) evidencia-se, então, a relevância da construção dos CPI em arte como uma ação transformadora no sentido de oportunizar o conhecimento da totalidade, sabendo-se que "conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história" (KUENZER, 2000, p. 86-87).

Por fim, sobre a problematização da polivalência e da politecnia, de antemão conclui-se: na prática, a construção do CRA não pode atender à interdisciplinaridade necessária a promover o direito dos alunos no que tange a apropriação dos conhecimentos de todas as especificidades da arte. Sumariamente sabe-se não haver quadro de pessoal efetivo suficiente que dê conta de prover a exigência de cada uma das especificidades abordadas no CRA. Também não se pode contar, por ora, com propostas, políticas ou organizações coletivas que possam sanar tais lacunas. Sendo assim, o modelo curricular para o ensino de arte no IFSP indica o seu aspecto instrumental que dificulta, mas não encerra, as possibilidades da construção de uma realidade para a formação estética em harmonia com uma estruturação pedagógica ideal.

O processo dessa construção perpassa sortidas lacunas: da formação dos arte-educadores; das estruturas políticas; da disciplinarização ou integração de fato das especificidades da arte e do seu não apagamento ou superficialização; do engajamento dos atores nas disputas; da aceleração do processo com vistas à produtividade; dos processos em meio à pandemia, entre outros. Consente-se a respeito dessas vulnerabilidades suas influências tanto no processo de elaboração dos PPCs quanto, posteriormente, no trabalho do professor em sala de aula, estando mais relacionadas às objetividades da sociedade alienada e a seu modo de utilitarista da vida do que de fato meras falhas no processo em si. Nesse aspecto, toda a discussão se encerra no momento em que se entende o CR e, especificamente o CRA, como garantias do espaço do componente curricular arte, em detrimento do seu espaço precário de

unidades temáticas propostas pela BNCC. Desse modo, a possibilidade do despertar da crítica pela racionalidade estética em confronto com o propósito da organização atual da sociedade, é viabilizada como uma possibilidade de renúncia e resistência "na qual o sujeito possa entender seu lugar no mundo, a exploração do modo de produção atual, a história e o acúmulo de conhecimentos não fragmentados, haja uma superação para que se objetive, a partir da luta por outro modo de produção, condições de igualdade e justiça social" (KUENZER, 2000, p. 86-87).

#### 6.1.4 Currículo de Referência em Arte: disputa em campo

Partindo de toda essa discussão, é crucial apontar sobre a relevância da construção e da publicação dos CRs, sendo o CRA parte dele, enquanto instrumento de disputa e demarcação política. Principalmente quando se trata da disciplina de arte, como insistentemente já dito, sofre com a precarização, fruto tanto de um modelo de educação para o capital quanto por pouco entendimento ou senso comum a respeito da importância e necessidade da arte-educação na formação dos sujeitos. O CRA torna-se desse modo, não apenas uma sugestão de escolha para o professor, "mas um instrumento que pode ser usado, pelo professor de arte no seu câmpus para fortalecer a sua área" (entrevistada 5). Mesmo cientes de suas fragilidades, ainda é possível afirmar: "é um documento político, no caso da arte, é mais do que um grupo de conhecimento ou de conteúdos que estão ali elencados, que a gente já sabe que é impossível de ser cumprido, **mas é político**". (entrevistada 5, grifo da autora).

A área de arte, na compreensão da assessora:

é uma área política acima de tudo, o fazer artístico demanda, junto dele, um fazer político, independente da linguagem artística, nesse processo de fazer político a gente tem vários instrumentos, um instrumento é o nosso discurso, outro instrumento são as documentações que a gente usa no decorrer das nossas falas, muitos dos nossos colegas desconhecem o poder dos documentos na argumentação e nos processos de luta pelos seus direitos ou pelo direito dos seus alunos. (entrevistada 5).

Nesse aspecto, destaca-se a importância do engajamento dos docentes no processo político considerando que, somente por meio da resistência, até mesmo utilizando-se os meios legais para isso, a mudança será possível, ao menos a nível institucional. Na análise dos dados, os pontos mais relevantes levantados a respeito da possível disputa a ser realizada na construção dos PPCs, são: a baixa carga horária da disciplina de arte na grade curricular e a sua consequência, a hierarquização ou a não equidade na distribuição dos componentes

curriculares. Partindo-se do pressuposto sobre a discussão e construção de currículos irem muito além da grade curricular em si, sabe-se que o *modus operandi* se dá nesse âmbito, principalmente tratando-se de uma instituição a qual traz em seu bojo o modelo tecnicista de educação e, como todo modelo hegemônico, demanda muita luta e resistência para superá-lo.

Ainda não é possível saber o impacto e a real expressividade dos CRs no processo de reformulação dos cursos, visto que esse processo está acontecendo no decorrer do ano de 2022, podendo se estender até 2023. Contudo, como está em andamento, essas problemáticas vêm sendo levantadas. Nesse sentido, pode-se afirmar de antemão: "o que está sendo considerado no processo de reformulação dos PPCs, é a distribuição e/ou adequação da carga horária e não o currículo que está em voga" (entrevistada 5). A esse respeito, a mesma entrevistada questiona: "será que esse documento está sendo usado nas suas devidas CEICs como um material de referência? ou o que está posto é adequação de carga horária, é adequação de mão de obra"? E ela traz uma objeção importante a respeito da adequação dos currículos de acordo com a força de trabalho dos câmpus e essa premissa está contida no 15º artigo da Resolução 10/2022, parágrafos 1 a 5. Essa prerrogativa pode causar um ciclo vicioso no que tange o espaço da arte no currículo, pois não se propõe aumento do componente porque há apenas um professor no câmpus e ele não daria conta de abarcar uma carga horária aumentada. Porém, em uma futura possibilidade de contratação de docente por demanda, a disciplina de arte não seria contemplada, porque não necessita cobrir excesso de aulas, e assim por diante. Reitera-se aqui, mais uma vez, a necessidade de políticas educacionais específicas que abarquem as lacunas e os limites da arte-educação no âmbito do IFSP, bem como no âmbito estadual, e nacional.

Partindo desses levantamentos é urgente se utilizar do CR como demarcação política para garantir carga horária, mesmo entendendo não ser o ideal que seria a sua utilização para discutir currículo de forma ampla e não fragmentada. Mas, é o possível para o momento imediato devido "a atenção maior ser para adequação da carga horária" (entrevistada 6), na disputa contínua contida na construção de um currículo,

o documento tem ajudado a desconstruir, no grupo docente a visão hierárquica de componentes curriculares, a gente tem conseguido dizer com o documento oficial, que é inviável ter tanta disparidade de carga horária, que é inviável manter essas relações tão díspares na construção de um currículo que é, em essência, integrado. (entrevistada 7).

Diante do exposto, é preciso usar todos os artifícios possíveis no enfrentamento dos desafios postos para a arte, na qualidade de parte inerente ao currículo. Sejam esses desafios, as problemáticas com a carga horária da disciplina, a formação dos professores de arte, a sua

precarização no sistema educacional, a falta de articulação política em âmbito macro e micro ou outras. Toda disputa e enfrentamento se fazem significativos em prol da arte enquanto elemento crítico para a formação dos indivíduos na sociedade. Nesse sentido, a luta não deveria se limitar às CEICs, mas antes na resistência aos documentos normatizadores de toda a estrutura da reformulação curricular. Isso a fim de garantir equidade de áreas representadas na formação das comissões que pensam o currículo e têm direito a voto nas deliberações e também, nos conselhos que aprovam as propostas a fim de garantir uma aprovação contra hegemônica. Caso contrário continuará sendo apenas uma reprodução da dualidade escolar. Considera-se, portanto, a utilização do CRA como disputa de tempo e espaço nos cursos integrados do IFSP um exercício político de grande disposição com o propósito da formação do sujeito por meio de um saber sensível, estético, social, histórico e cultural que lhes é facultado por direito. Além do já comentado anteriormente, é reiterado pelo CR do IFSP que garante o seu espaço enquanto disciplina, mesmo diante de uma conjuntura de inúmeros retrocessos e desmontes, sendo necessário perseverar pelo valor da arte na humanização da sociedade democraticamente, no ambiente em que ela pode atender a todos os indivíduos, a escola (STORI, 2022).

## 6.2 A Precarização da Arte e de seu Ensino como Determinante do Espaço da Música nos Currículos Escolares

Entremeada em todo o referencial teórico abordado até aqui, assim como nas falas dos entrevistados, nas exposições, nos documentos, validada pelo senso comum e arraigada no imaginário da sociedade em geral, está a precarização da arte enquanto produto do trabalho da humanidade, quanto nos seus processos de ensino. Ao mesmo tempo é vista como dom natural, ou 'presente de Deus' ao artista, sendo esse muitas vezes admirado por sua virtuosidade ou talento. Nesse sentido é relegada como inútil sob o ponto de vista da sociedade capitalista, devido a não ter potencial lucrativo suficiente para manter os donos dos meios de produção, excluindo-se dessa premissa prévia a indústria cultural que será tratada mais à frente. Dessa maneira, a precarização da arte enquanto área de conhecimento, trabalho ontológico necessário para o desenvolvimento do ser humano, logo substancial nos espaços escolares, se demonstra histórica, social e pedagógica, como já elucidado no decorrer deste trabalho.

A desvalorização da arte assim como do ensino da arte, principalmente em se tratando de uma instituição de ensino que privilegia o ensino técnico, está presente nas diversas representações de sujeitos envolvidos, conforme apresenta a entrevistada 9 a respeito dos alunos: "Há alunos que não queriam aula de artes. Eu tinha que trabalhar um bimestre no



convencimento do quão era importante" e ainda, a respeito da opinião dos docentes em resposta à sua iniciativa de propor uma disciplina para o NEA: "foi uma resistência muito grande, porque os professores, eles não têm essas vivências, têm um certo medo. 'Vamos trabalhar isso como um projeto', eles me propuseram". Um outro ponto que integra o combo de desvalorização da arte dentro da instituição, é a ideia do 'notório saber' preconizado, até mesmo pela reforma do ensino médio, ser suficiente para dar conta das demandas específicas do ensino de arte. Essa ideia perpassa o histórico da disciplina. Retoma-se aqui o quão comum eram professores de outras áreas tendo em sua formação alguma carga horária referente à arte, mesmo que baixa, assumindo a disciplina de arte, juntamente com a precarização da educação artística pela alteração da LDB em 1971. A alteração da LDB a qual preconizou a atividade livre, o desenho livre, a livre expressão, e por isso, na falta de professores formados na área, outros foram se apropriando da disciplina até virar um entendimento de senso comum, justificando a não necessidade da formação em arte porquanto a "professora de língua portuguesa dá conta do conteúdo" (entrevistada 9). Para além disso, ainda se tratando de uma concepção desprovida de valor crítico, a arte é vista como utilitária no contexto escolar geralmente cumprindo algumas funções extremamente distantes do que seria sua contribuição para a formação humana emancipatória: recreativa, cívica, psicológica ou lazer, disciplinadora, facilitadora da aprendizagem de outras disciplinas escolares (SCHMIDT, 1995). Portanto, como a disciplina está nesse entendimento à serviço de outras, não possui carga horária significativa, estando sob ameaça nas disputas curriculares a todo tempo, mesmo havendo legislação garantindo sua manutenção e equidade, conforme pode-se verificar na fala da entrevistada 9:

Nós somos amedrontados o tempo todo. Quando começou a discussão eu tive uma participação mais ativa no Currículo de Referência de arte, porque a conversa naquele momento era a seguinte: 'A primeira disciplina que vai sair do currículo é arte'. E eu escutava isso nos corredores: 'você tem que tomar cuidado, porque a sua disciplina é a primeira que vai sair'. (entrevistada 9).

A partir desse cenário recorrente essa precarização será abordada sob três vieses que se repetem, levantados nas entrevistas com os professores de música do IFSP em consonância com as análises anteriores, a saber: hierarquização de disciplinas, polivalência no ensino de arte e falta de políticas educacionais específicas em arte. Esses vieses serão admitidos sob uma perspectiva do micro contexto do IFSP na ocasião do debate do Currículo de Referência em arte, não excluindo o macro contexto que propositalmente impele e valida tal consenso.



### 6.2.1 Processos de Hierarquização das Disciplinas

Conforme já elucidado anteriormente, a equanimidade entre as disciplinas deveria ser elementar na construção dos currículos. No entanto, é perceptível nos discursos e nos documentos que o mérito da arte não está posto em apenas obedecer os documentos normativos, mas existem fragilidades subjugadas a um processo histórico-legal a partir da década de 1970 e reafirmado nas influências do neoliberalismo na educação. Essas influências são notáveis desde a década de 1990, quando, a partir de acordos internacionais, a educação nacional sujeita-se aos sistemas de avaliação externa como medidores da qualidade, tornando a classificação e os rankings, estratégias naturalizadas e pouco questionadas no setor educacional. Desse modo, começa a tornar-se orgânico a priorização do ensino das áreas consideradas mais importantes nas classificações, como português e matemática. Enquanto as outras disciplinas são julgadas de menor importância nas avaliações, acabam por ficar à margem, pois, para vias de formação ao mercado de trabalho e ranqueamento submetidos às demandas internacionais, opta-se por estratégias de uniformização dos currículos, não havendo espaço para formação de sujeitos pensantes, críticos e emancipados. Apenas há a intenção de "alcance de metas, que ligam o discurso de qualidade da educação à adequação a indicadores de desempenho com perfil mercadológico". (AMARAL, 2021, p. 93)

Além disso, há que ressaltar o paradoxo composto pela rede federal de EPT na qual se naturaliza a crença da primazia do domínio da técnica no perfil do egresso dos cursos técnicos integrados. Essa ideia é difundida como condição suficiente para a sua formação em contrapartida de que a arte, bem como demais áreas atreladas à formação humana integral, gozam de menor importância, sendo até mesmo consideradas desnecessárias. A entrevistada 11 reitera essa percepção na seguinte fala:

Eu acho que essa questão da hierarquização sempre existiu. Se você ver quantas aulas de português e matemática os alunos têm, é muito mais do que arte, do que filosofia, do que geografia. [...] As pessoas têm a noção de que a arte não é importante, o que é importante? A matemática e português! De vez em quando, história, geografia.

Ao refletir sobre o privilégio de algumas disciplinas em detrimento das outras, a entrevistada 9 relata sua vivência no processo de discussão de currículo - em que a comissão estava ciente da necessidade de manter a equidade na distribuição da carga horária das disciplinas. Ela afirma: "nesse processo que vivemos, não tem nem discussão de português, matemática, eles estão lá na frente e não têm nem conversa". A entrevistada 11 relembra

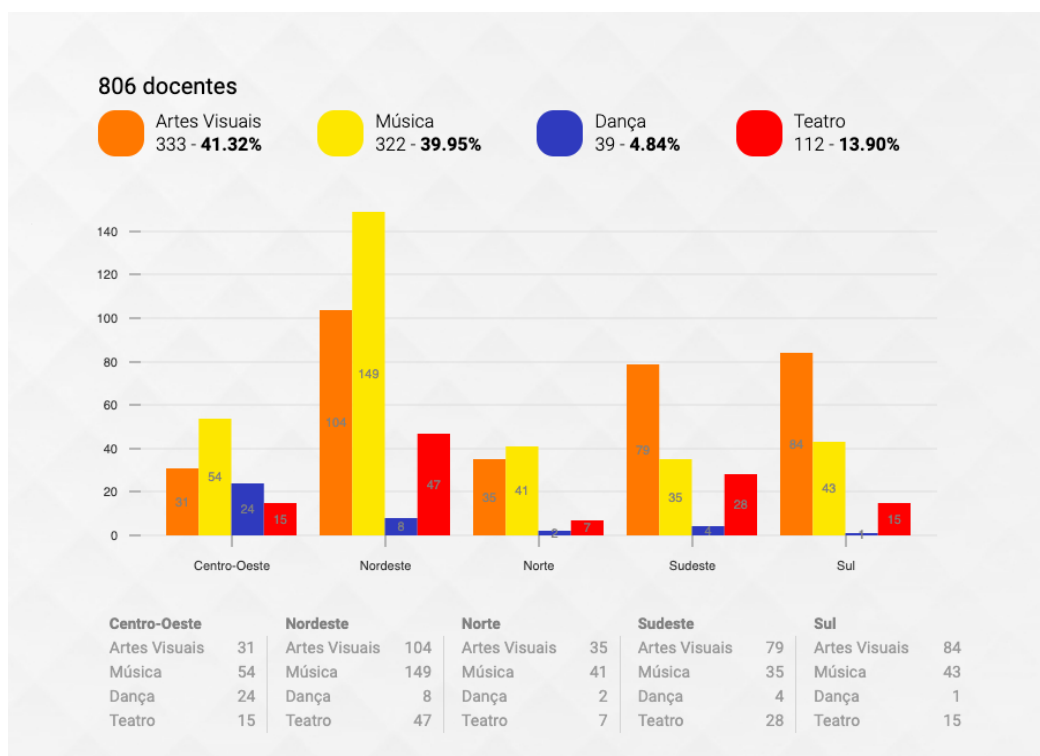
também "que na própria reforma do ensino médio essas disciplinas foram super privilegiadas, enquanto outras disciplinas quase foram extintas: filosofia, sociologia". Nesse sentido, o entendimento é de que a luta no campo de disputa de poder, apesar de toda a legislação vigente resultado de muita resistência, se faz contínua e necessária pois, "já demonstram o quanto a sociedade não valoriza essa questão das artes". Então, isso "é uma luta que vamos travar para sempre, como uma luta inglória, mas que precisa ser travada com relação ao currículo" (entrevistada 11).

### 6.2.2 A Polivalência e a Formação dos Professores de Arte

Outro viés com potencial para aumentar a percepção precária sobre a arte é a polivalência, discutida no tópico anterior, reforçada na visão dos professores de música do IFSP. Na percepção deles, a forma como foi construído o Currículo de Referência em arte, garante que todas as linguagens estejam disponíveis na formação dos discentes, mas por outro lado, não há profissionais especializados nas áreas que deem conta da formação nas quatro linguagens. Desse modo, a polivalência se torna praticamente compulsória, ou a formação dos alunos fica incompleta se o professor optar por planejar e executar suas aulas pautado apenas na sua área de formação.

Diante disso, aponta-se a diversidade na formação dos docentes da área de arte como um dos complicadores que levam à polivalência ou à formação deficitária em arte da classe trabalhadora. De um modo geral, essa é uma questão que perpassa toda a educação em arte na escolarização básica. No entanto, serão discorridos aqui alguns dados da rede federal de ensino como também, especificamente do IFSP, no intuito de perceber as discrepâncias que porventura possam ter ligações com a precarização, limitações nas disputas por espaço, importância e/ou políticas educacionais em arte nesse segmento da educação básica.

Em uma pesquisa realizada no ano de 2021, um mapeamento foi realizado a respeito das formações dos professores de arte nos IFs de todo o Brasil. Certamente os números apresentados naquela ocasião podem ter sido modificados, no entanto, de um modo geral será possível analisar como se distribui essas formações sem grandes divergências ou perda de fidedignidade.

**Figura 5** - Docentes em arte na rede federal de EPT

**Fonte:** Amaral (2021)

Conforme pode ser observado na figura 5, existem aproximadamente 806 docentes de arte em atuação nos IFs do Brasil, sendo 333 de artes visuais, 322 de música, 39 de dança e 112 de teatro. A partir desses dados, em comparação com os dados gerais do Brasil constantes do resumo técnico do censo da educação básica de 2019 (BRASIL, 2020), conclui-se 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" (AMARAL, 2021, p. 84). Isso se configura no percentual de turmas contempladas com ensino de arte lecionado por docentes com formação específica, sendo nos IFs o número de 87% contra 51,2 % no ensino médio da educação básica em geral. No entanto, ainda é possível destacar que 69 câmpus de Institutos Federais do Brasil têm cursos integrados ao ensino médio e não possuem docentes de quaisquer linguagens artísticas atuando, correspondendo a 13% do total de número de câmpus (AMARAL, 2021). Esse número, apesar de baixo, se considerada a educação básica como um todo, é inimaginável para as disciplinas hegemônicas, como português e matemática, por exemplo. Entre os motivos para essa vacância, a autora sugere alguns que contribuem significativamente com a precarização da arte como: a ausência de políticas institucionais planejadas para a área; disciplina de arte ministrada por docentes de outras áreas, como por

exemplo, letras, espanhol, filosofia, pedagogia, design de materiais, comunicação visual ou até mesmo ciências; não oferta do componente curricular arte no currículo dos Cursos Integrados (AMARAL, 2021).

Já no contexto mais específico do IFSP, a situação é um pouco diferente, conforme pode-se observar:

**Figura 6 - Docentes em arte no IFSP**

RELAÇÃO DE CÂMPUS E DOCENTES DE ARTE – IFSP			
Câmpus	Docente	Graduação/Atuação/Modalidade	Há espaço específico para o ensino e a aprendizagem de Arte no câmpus?
1. Araraquara	Juliana Oliveira Leitão	Artes Visuais	Não
2. Avaré	Camila Aparecida da Silva	Educação Artística/Artes Plásticas	Não
3. Barretos	Felipe Moraes	Psicologia, Pedagogia, Filosofia e Música	Sim
4. Birigui	Antonio Luceni dos Santos	Letras, Artes Visuais e Arquitetura e Urbanismo	Em construção
5. Boituva	Patrícia Neves de Almeida	Teatro	
6. Bragança Paulista	Ricardo Bruscatto	Artes	Sim
7. Campinas	Estela Pereira Batista	Artes Visuais	Não
8. Campos do Jordão	Daniella Zanellato	Desenho Industrial/ Artes Visuais	Não
9. Capivari	Luciana Lima	Artes Visuais	Não
10. Caraguatatuba	Mauro Ribeiro Chaves	Educação Artística	Não
11. Catanduva	Carlos Roberto Lopes Junior	Música	Sim
12. Cubatão	Rita Demarchi	Artes Visuais	Sim
13. Guarulhos	Nemuel Geraldo da Silva	Artes Cênicas	Em construção
14. Hortolândia	Danny Anderson M. Cunha	Artes Visuais	Não
15. Ilha Solteira	Rosa Amélia	Educação Artística/ Artes Visuais	Sim
16. Itapetininga	Ana Paula Melo	Artes Visuais	Não
17. Itaquaquecetuba	Tadeu M. dos Santos Lopes	Artes Visuais	Não
18. Jacareí	Maristela Sanches Rodrigues Eduardo Tsutomu Murayama	Artes Visuais Artes Visuais	Sim
19. Jundiá	Vanessa Stollar	Educação Artística/ Artes Visuais	Não
20. Matão	Christiane Ap. Tragante	Artes Visuais	Não
21. Piracicaba	Janaína de Souza Aragão	Artes Cênicas	Não
22. Pirituba	Hania Cecília Pilan Ester Kolling Rodrigues	Artes Visuais Artes Visuais	Sim
23. Presidente Epitácio	Monique Reis	Educação Artística /Artes Cênicas	Não
24. Registro	Renata Gonçalves Bernardes Júlio César Meiron S. Reis	Educação Artística/Artes Plásticas Artes Plásticas	Não
25. Salto	Ricardo Zani	Artes Plásticas	Não
26. São Carlos	André Garcia Corrêa	Música	Não
27. São João da Boa Vista	Fabiana Leite R. Marino	Educação Artística	Não
28. São José dos Campos	Flávia Ruchdeschel D'ávila	Artes Visuais / Cênicas	Em construção
29. São José do Rio Preto	-----	-----	-----
30. São Miguel Paulista	Daniela Garcia Bueno Milca Ceccon	Artes Visuais Arquitetura e Artes Visuais	Em construção
31. São Paulo	Guilherme Nakashato Ricardo Stefanelli Robison Poreli	Educação Artística/Artes Plásticas Audiovisual Música	Sim
32. São Roque	Maria Júlia Mendes Nogueira	Educação Artística/ Música	Não
33. Sertãozinho	Renata Filipak	Música	Não
34. Sorocaba	Andrezza Campos Moretti	Dança/ Artes Cênicas	Não
35. Suzano	Ivana Soares Paim	Artes Visuais	Não
36. Tupã	Ana Pinheiro S. Faustinelli	Artes Visuais	Sim
37. Votuporanga	Amanda de Sousa	Artes Plásticas	Não

**Fonte:** Luceni (2022)

A partir da interpretação da tabela anteriormente observada, tem-se: dos 42 professores apresentados, 41 professores de arte estão na ativa, sendo um professor do Câmpus São Paulo, aposentado. Percebe-se claramente no contexto do IFSP, a primazia da formação em artes Visuais, sendo 28 deles, perfazendo o total de 68% de professores formados nessa especificidade. Se considerarmos os professores que contém artes visuais como segunda formação, esse número sobe para 30 professores, isto é 73%. Daqueles que são formados em música, tem-se 17% do total de professores, isto é, o número de 7 professores, sendo que 2 deles possuem mais de uma formação, outros 2 com formação em educação artística com

habilitação em música e 3 formados apenas em música. Apenas 5 professores possuem formação em artes cênicas, sendo 2 deles com formação dupla, uma formada em cênicas e artes visuais, e outra em cênicas e dança, única professora formada nessa linguagem, e por fim, há 1 professor com formação polivalente em educação artística, mas que atua prioritariamente na área de música.

A partir da tabela analisa-se que no IFSP não há nenhum câmpus descoberto de pelo menos um professor de arte formado, também se aponta a discrepância entre as formações dos professores e apenas 4 câmpus com mais de um professor. Isso revela a grande dificuldade de se fazer resistência, já que um professor sozinho não tem força, voz e nem voto suficiente para derrotar as áreas hegemônicas que possuem maior carga horária, conseqüentemente maior número de professores e, portanto, mais votos em decisões quantitativas. Além disso, a pulverização das formações faz com que a área não seja compreendida nem absorvida pelos demais colegas, pois em cada câmpus há um modo de se trabalhar a partir da diversidade das formações.

### 6.2.3 Falta de Políticas Educacionais Específicas para Arte

Por fim, cita-se um grande problema da área, justamente a falta de políticas educacionais a respeito da especificidade da disciplina. Existe uma lei que deixa claro o direito dos alunos a terem acesso às quatro áreas do conhecimento, mas efetivamente não há contratação de professores para essa demanda. Em vista disso, persevera uma política de não resolução do problema, fazendo parte de todo esse ciclo vicioso da precarização, da não resolução e da falta de políticas. Isso não se dá por omissão de luta dos profissionais da área, mas pelo não interesse político advindo do entendimento de que a arte não é necessária, enquanto área do conhecimento, e parte fundamental do currículo. Essa indignação perpassa pela grande maioria de professores da área e fica claro na indagação da entrevistada 9:

Quer dizer, nós vemos a realidade. Ela nasce de uma forma completamente diferente da lei. A lei é maravilhosa. Nós estamos lá. Foi conquista e tal. Mas veja há quanto tempo? E nós não temos ainda uma realidade favorável. Nós estamos no Instituto Federal, quem dirá em outras escolas? (entrevistada 9).

Diversos autores concordam que uma ação transformadora no sentido de reverter a atual situação da arte, e da educação musical brasileira, não poderá ser realizada isoladamente, pois trata-se da mudança de um panorama construído ao longo de um processo histórico de pelo

menos duas décadas (HENTSCHKE, 1991). Não é possível que o processo de reversão do quadro atual se encontre depositado somente nas mãos dos professores de arte. É preciso, a exemplo do processo político e da educação em geral, haver engajamento da sociedade, devendo exercer papel fundamental na estruturação e imposição de seus próprios valores. Por conseguinte, o processo de conscientização sobre o valor da arte e da educação musical demanda, mais do que nunca, a união de seus proponentes no processo de construção de uma educação e cultura nacionais. Saviani corrobora nesse sentido apontando a necessidade de uma presença efetiva do Estado em setores, como a educação, a saúde e o atendimento a outras necessidades básicas da população, além de uma participação efetiva da sociedade civil no controle de todas essas questões, que lhe interessam diretamente.

Isso posto, é importante lembrar que, ao passo de ser pouco provável encontrar professores de matemática ou de ciências lutando pelo reconhecimento externo sobre a importância de suas disciplinas para a formação do indivíduo, encontra-se professores de arte, em sua maioria, lutando por condições básicas para as suas, como o aumento da carga horária, em geral reduzida, indicando a carência de profissionais especializados às áreas específicas e para a falta de recursos materiais (HENTSCHKE, 1991). Apesar de ser o Brasil um país rico nas suas manifestações artísticas, não há por parte daqueles que organizaram e organizam o ensino formal a determinação de garantir a todos, independentemente de suas condições sócio-econômicas, um acesso à experiência artística. (HENTSCHKE, 1991).

Sendo assim, todos esses vieses convergem para a inferência de não haver uma política consistente para a área da arte na EPT. É necessário, portanto, lutar pelo reconhecimento, mas primordialmente para que a arte esteja imbricada na escola em igualdade de condições, a fim de superar o modelo de uma escola servindo somente para reprodução de determinada prática social, a mercadológica. Ao se pensar a escola como um elemento advindo do interior da prática social, é preciso objetivar uma transformação do Estado, isto é, da prática social como um todo.

### **6.3 Resistência Contra a Precarização da Arte em Prol da Demarcação do Espaço da Música no Currículo de Referência em Arte**

Corroborando com a ideia de resistência e de demarcação política por meio do Currículo de Referência, os professores de música se posicionam e entendem esse currículo enquanto delimitador da potência da arte para a formação, capaz de produzir diferença em estudantes. Isso em contraposição à profunda ligação da educação profissional com a performatividade neoliberal, preconizando a necessidade de problematizar continuamente o processo de

superação dessas dicotomias. Nesse sentido, Amaral (2021) aponta a manutenção da arte, assim como as demais disciplinas das ciências humanas nos Institutos Federais por meio do currículo e preconiza uma resistência a partir de "estratégias diversas que visam assegurar o espaço para manifestações que não versem exclusivamente sobre uma perspectiva racionalista de educação" (AMARAL, 2021, p. 96). Segundo a autora, nos textos das leis e diretrizes aprovadas com a criação dos IFs, existe uma denotação de esforços para que a educação profissional seja capaz de manejar a formação de sujeitos hábeis a agir de acordo com a complexidade da vida contemporânea, superando, dessa maneira, a lógica utilitarista de preparação para o mercado, tornando possível, a partir de resistências, a presença da arte na perspectiva da educação integrada. Dessa forma, nas vozes dos professores de música aparece nitidamente uma visão otimista quanto à demarcação política da arte/música no Currículo de Referência, fazendo inferências até mesmo a respeito da legitimação das práticas artísticas:

Eu acho que o currículo contribuiu para uma permanência e para evidenciar que existem conteúdos de arte que estão ali e precisamos cumprir. [...] Então eu penso que ali tem muitas coisas que vão sendo efetivamente colocadas em prática. Vão trazer uma discussão bem mais engajada. [...] Eu acho que vai despertar muito nos alunos essa visão mais crítica, mais engajada mesmo com a sociedade. [...] E agora que acabamos de reformular o currículo, para mim foi maravilhoso, porque eu me apoiei totalmente no Currículo de Referência. (entrevistada 9).

Então, quer dizer, quando você tem um documento que mostra como a instituição entende o currículo, quando os outros colegas entendem que existe um currículo, que a música precisa ser trabalhada, que eu estou dando um conteúdo que é tão importante quanto o conteúdo dele. Eu acho que isso facilita e ajuda a legitimar as nossas ações enquanto professores de arte, mais especificamente de música. Ele, de fato, vai dar essa possibilidade de legitimar as nossas ações e de levar uma proposta de democratização da música. (entrevistada 11).

Mesmo sabendo que resistir no plano institucional para a disciplina de arte não é uma tarefa fácil, entende-se o Currículo de Referência como um documento importante, capaz de estabelecer elementos de resistência a fim de romper com os padrões estabelecidos sobre a inutilidade da arte para a EPT. O documento, em vista disso, configura-se salutar se for considerado que a maioria dos câmpus possuem apenas um professor de arte em atuação, podendo assim conceber a inerente sobrecarga de trabalho dos profissionais da área, a fim de empreenderem ações políticas, ao mesmo tempo cumprir suas funções de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, o Currículo de Referência pode ser uma das alternativas para o engajamento na resistência pelos docentes da área da arte e também como uma política de enfrentamento à BNCC e a reforma do ensino médio.



#### 6.4 Análise do Currículo de Referência em Arte

Conforme exposto anteriormente, o Currículo de Referência em arte foi construído com base na participação dos docentes da disciplina nos variados câmpus do IFSP, reiterando-se a diversidade da formação nas especificidades da área, optou-se por manter as sugestões de todos, a fim de possibilitar aos alunos a garantia do acesso à ampla formação em arte. A respeito da participação dos docentes de música, daqueles que participaram como entrevistados neste trabalho, percebe-se um significativo engajamento da área no primeiro momento - o envio de sugestões - enquanto houve um limite desse engajamento no instante em que o documento passou pela consulta pública. Isso, ao que parece, se deu de maneira geral em todas as especificidades. Em consonância com o discurso dos assessores previamente entrevistados, os professores de música admitem o mesmo fato:

Fizemos várias reuniões no câmpus para poder fazer a coleta das ideias. Foi nesse momento em que eu participei efetivamente do currículo, de colocar sugestões, sugestões das atividades e conteúdos que poderiam ser trabalhados juntos com os cursos que a gente tem no câmpus [...] no primeiro eu participei nesse momento não - se referindo à consulta pública - (entrevistada 9).

Então eu não acompanhei esse com muito entusiasmo, sobretudo porque começamos a falar isso mais em 2019, e eu estava afastada para fazer o mestrado. Então, essa discussão eu acompanhei mais pelo grupo dos professores de artes do que pelo câmpus propriamente dito. Mas eu tinha conhecimento da 163 e da 37 em 2017 a 2018, que foi quando teve aquela primeira reunião lá em Araraquara. Mas o mais importante da elaboração foi contribuir com algumas coisas. (entrevistada 11).

Os motivos apresentados para a falta de engajamento no momento da consulta pública vão desde a precarização do trabalho docente, afastamentos para capacitação docente, até a plena confiança depositada no grupo de assessores e demais professores de arte do IFSP. Contudo, demonstrou-se consciência da importância do documento, no sentido de delimitar o espaço da arte e da música nos currículos da instituição, mesmo que a participação efetiva tenha acontecido com maior afinco no primeiro momento de contribuição e menor no segundo momento de avaliação e devolutivas por meio da consulta pública. A entrevistada 9 faz um enunciado a esse respeito:

Ali no câmpus eu faço muitas outras coisas, a minha participação em artes hoje em dia tem apenas 10% do que eu faço no câmpus. Então, muitas vezes eu não consigo acompanhar tão de perto as discussões e não me envolvo tanto porque eu estou muito engajada em outras coisas. Então, e por que eu estou dizendo isso? Porque eu acredito muito no grupo de artes do IFSP. Eu vejo pessoas ali extremamente engajadas e sei que quem participou do Currículo de Referência eram pessoas que com muito



envolvimento. Eu tinha muita confiança no grupo de que ia sair coisas muito boas, melhor do que coisas que eu poderia contribuir. (entrevistada 9).

Além dos motivos contemplados pelos próprios docentes, ainda pode-se destacar o fato do aceleramento na finalização do processo, como também a divulgação menos efetiva, a não obrigatoriedade de participação docente e um planejamento deficiente, tanto da gestão, quanto das comissões locais, no sentido de proporcionar momentos de apresentação e discussão do documento então produzido. Portanto, algumas deficiências certamente serão apontadas após a publicação do documento oficial e a sua então presença obrigatória nas vindouras reformulações dos projetos pedagógicos de curso. No intuito de estabelecer os limites e as possibilidades do CRA, especificamente dos conteúdos de música e se eles cumprem seu papel na emancipação dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP, será apresentado, discutido e analisado o documento, primeiramente por tópicos e posteriormente a partir dos temas levantados nas análises dos conteúdos tanto de entrevistas quanto documentos em articulação com o princípio educativo fundamental do trabalho da ciência e da cultura.

Os conhecimentos essenciais do CRA estão dispostos em sete agrupamentos, delimitados pelos ATEs a partir das contribuições dos docentes de arte do IFSP e disponíveis no relatório apresentado para consulta pública (IFSP, 2020b). Os grifos nas citações que apresentarão os conhecimentos essenciais são de autoria da pesquisadora e têm o intuito de demarcar os conteúdos exclusivamente referentes à música - em negrito - e os conteúdos inter-linguagens que podem e devem ser aplicados à música - em itálico -.

O grupo de conhecimento 1 foi nomeado como fundamentos das linguagens artísticas. Para esse grupo foram considerados os conhecimentos que envolvem os elementos teóricos, práticos e estruturais das linguagens artísticas, elementares para a apreciação, produção e contextualização das Artes Visuais e Audiovisuais, Dança, Música e Teatro. Elencados como conhecimentos essenciais do referido grupo estão:

Fundamentos, aspectos teóricos e práticos das artes visuais: fundamentos da linguagem visual: suportes e materiais; elementos formais: ponto, linha, forma, superfície, volume, luz, cor; composição nas artes visuais: relação figura-fundo, proporção, tipos de perspectiva, contraste, deformação, estilização, entre outras; técnicas: pintura, desenho, gravura, escultura, história em quadrinhos, modelagem, colagem, fotografia, fotomontagem, videoarte, assemblage, performance, móveis, intervenções artísticas, entre outras; apropriação e citação na produção em artes visuais; o bidimensional e o tridimensional nas artes visuais; arte e representação: o abstrato e o figurativo: o realismo, o naturalismo; estética visual, espacial, corporal e sonora; cinema, videoarte e linguagem audiovisual; ilustração e fotografia científica; fundamentos, aspectos teóricos e práticos da dança; fatores de movimento: espaço, tempo, peso, fluência; técnicas e estilos de dança (ballet, jazz, sapateado, danças urbanas, danças de salão, dentre outras) e as experiências de e com o movimento; as

manifestações tradicionais e populares em dança; dança moderna e contemporânea; **fundamentos, aspectos teóricos e práticos da música: elementos formais: paisagem e matéria sonora: som, ruído, altura, duração, intensidade, timbre; composição: ritmo, melodia, harmonia, improvisação, partitura, notação gráfica, gêneros musicais; músicas experimentais, música e estranhamento e elementos do som;** fundamentos, aspectos teóricos e práticos do teatro: elementos da linguagem teatral: texto, gesto, expressões corporais; teatro de rua, de variedades e de sombra, fantoches e bonecos; Teatro do Oprimido, Teatro Experimental do Negro; jogos teatrais e o desenvolvimento da expressividade corporal; o edifício teatral e sua relação com estilos de teatro; tríade (ato, texto e público); teatro e reflexão: teatro de rua: teatro e democratização da arte, teatro de animação, teatro e narrativas populares; teatro negro; performances afro e ameríndias; teatro pós-dramático. (IFSP, 2020b, p.7).

O segundo grupo de conhecimento, apreciação, leitura e fruição de obras de arte concebe a diversidade de modos e meios de aproximação de obras artísticas tanto quanto suas diversas naturezas. Tem por objetivo aproximar e colocar os alunos em contato das produções artísticas de "maneira aberta, sem estereótipos e preconceitos, favorecendo a valorização, o respeito, a identificação de poéticas e referências inerentes às diferentes sociedades e visões de mundo" (IFSP, CRA, 2020, p.8) motivando o respeito à diversidade cultural no ensino da arte. Fazem parte desse grupo os conhecimentos essenciais elencados abaixo:

*Diferenças e similaridades entre as linguagens artísticas: a produção artística de diversos povos, comunidades e culturas; a estética das diferentes linguagens artísticas; a relação forma-conteúdo na produção artística; funções da arte nos diferentes contextos; leituras de imagem, som e movimento; diferentes dimensões da produção artística individual e coletiva; a experiência estética e suas particularidades* (IFSP, 2020b, p. 8)

Criação em arte é definido como o terceiro grupo de conhecimentos, e traz em seu bojo o fazer arte na educação básica no intuito de promover o desenvolvimento do percurso de criação individual do aluno, a conexão entre o ato criador com seus procedimentos teóricos e a partir da apropriação dos processos de criação de diferentes artistas. É indicado para esse grupo a associação das práticas de criação à percepção estética, entender "a arte como possibilidade de desenvolvimento da educação imaginativa, que transcende o fazer e obter produtos, mas que pensa e constrói significativamente os processos" (IFSP, 2020b, p.8). Para isso estão propostos os conhecimentos essenciais a seguir:

*Linguagens da arte e seus elementos formais e simbólicos; a produção autoral individual ou coletiva nas diferentes linguagens artísticas; processos de criação em arte; elementos visuais básicos e sintaxe visual; composição visual e espacial; composição audiovisual, enquadramento, edição e narrativas; produções visuais (originais e reproduções); narrativas na multiplicidade de poéticas, técnicas e expressões artísticas; materialidades da arte e seus diferentes usos poéticos e processuais nas linguagens artísticas; experimentações e vivências nas linguagens*

*artísticas; as técnicas e procedimentos na criação em arte dos diversos povos, comunidades e culturas; corpo e a pesquisa de movimento; composição coreográfica e improvisação em dança; narrativas verbais e não-verbais em arte; espaço cênico para além do edifício teatral; **criação musical instrumental e vocal; improvisação musical e sonoplastia; música eletrônica (DJ) e sintetizadores; reconhecimento, produção e uso dos sons produzidos pelo corpo**; improvisação e interpretação teatral; montagem de espetáculo teatral. (IFSP, 2020b, p. 8).*

O grupo de conhecimento 4 denominado como mediações, culturas e arte traz como proposta o reconhecimento a respeito dos conhecimentos e as expressões culturais como direitos coletivos das suas populações. Pretende alçar o reconhecimento da identidade, ancestralidade e criatividade nos processos educativos por meio do acesso a saberes e fazeres construídos pela humanidade. Objetiva também a consumação de experiências estéticas e culturais a partir do diálogo com as variadas formas de arte e concepções estéticas das diferentes culturas com produção de sentidos e significados. Os conhecimentos atrelados à essa categorização são:

*A arte e as culturas (indígena, africana, brasileira, popular, latino-americana, queer, pop, geek, entre outras); produção artística e cultural de diferentes origens e nacionalidades em perspectiva diacrônica e sincrônica; arte africana, afro-brasileira e indígena; identidades e cultura visual; corpos e artefatos; a arte e o arranjo produtivo local; arte em diálogo com outras áreas do conhecimento; arte, tecnologias e mundo do trabalho; arte e cibercultura; intervenções urbanas; processos de produção, circulação, acesso, consumo e significação da arte; indústria cultural e cultura de massa; curadoria: relações entre arte e público; produções e contextos artísticos das artes cênicas e performativas (teatro, dança, circo, dentre outras); as categorias estéticas (o nu, o belo, o grotesco, o feio, etc.), as sociedades e os períodos históricos. (IFSP, 2020b, p.8-9).*

A quinta categoria de conhecimentos foi chamada de história e historiografias da arte e de suas linguagens sendo pensada com vistas a possibilitar a autonomia do docente no que se refere à seleção de conteúdos a partir de sua ampla visão da realidade pertinente ao seu contexto e formação. A compreensão da história e historiografias da arte e de suas linguagens foi delimitada no entendimento da estruturação dos saberes artísticos se ancorar em processos educativos, possibilitando a apropriação do sentido da obra de arte e sua contextualização enquanto produções artísticas da história da humanidade. Para esses conhecimentos elencados, recorreu-se ao entendimento de Barbosa (2010) a respeito do que compete à arte na educação, qual seja, a expressão pessoal enquanto cultura e instrumento significativo para a identificação cultural, o desenvolvimento individual e também coletivo. Esse grupo está balizado pelos conhecimentos essenciais a seguir:

*História da arte com referências das diferentes bases epistemológicas (perspectiva decolonial, afrocentricidade, dentre outras); história das artes visuais; história do teatro; **história da música**; história da dança; movimentos e períodos da arte ocidental; arte e técnica: processos e relações desenvolvidos no decorrer da história; história da arte brasileira; história da arte latino-americana; história do teatro negro; história das performances afro e indígenas (IFSP, 2020b, p. 9).*

O penúltimo e sexto grupo de conhecimento reúne conhecimentos essenciais, resumindo o que se entende por patrimônio cultural. O propósito aqui é a problematização do "conceito de patrimônio histórico e artístico, relacionado ao longo do tempo à produção cultural produzida ou considerada de valor pela elite dominante" (IFSP, 2020b) a fim de minorar a distância social e histórica produzida. Eis os conteúdos elencados:

*arte como patrimônio cultural material e imaterial de diferentes povos; preservação, conservação, restauro e tombamento de patrimônios públicos (materiais, imateriais, natural, arqueológico, genético, cultural); atuação das instituições responsáveis pelo Patrimônio Cultural da Humanidade; legislação, gestão de políticas culturais e participação social; educação patrimonial: a arte dos museus, das ruas, produzidas em diferentes meios, a arquitetura, as manifestações artísticas e culturais existentes. (IFSP, 2020b, p. 9-10).*

Por fim, artes híbridas é o sétimo e último grupo e diz respeito às práticas artísticas que estão além das especificidades da arte constadas nas legislações educacionais (artes visuais, audiovisuais, dança, música e teatro). Optou-se por trazer essa vertente, pois no entendimento do grupo de professores de arte, essas manifestações devem estar asseguradas no currículo da educação básica visto a sua complexidade estética e simbólica existente, propondo-se a cada docente a possibilidade de realizar sua análise e percurso na abordagem desses conhecimentos essenciais que estão elencados como: "Circo; arte digital; performance; arte interativa" (IFSP, 2020b, p. 10).

Dos sentidos propostos para arte enquanto componente curricular integrados ao Currículo de Referência, alinhando-se ao perfil do egresso e objetivos dos variados cursos técnicos integrados ao ensino médio, pode-se analisá-los sob o viés de uma perspectiva dialética a fim de delimitar se há concordância desse marco identitário institucional com o documento construído coletivamente, o qual será apresentado neste tópico. Desse modo, apresenta-se, por ora, os sentidos da arte nos cursos integrados do IFSP, propostos pelos ATEs<sup>58</sup>:

---

<sup>58</sup> (IFSP/CE, 2020, p. 5)

a) Conhecimento se dá por meio da construção individual e coletiva e não (somente) do estabelecimento de uma lista de assuntos, conteúdos, habilidades ou procedimentos/ técnicas a serem cumpridas;

Corroborando com o entendimento de Sacristán (2000) a respeito de currículo, discutido no capítulo 2, sendo uma construção social sujeito aos sistemas educativos pautados normalmente pela ideologia das classes dominantes, currículo não pode estar restrito apenas à seleção e organização de conhecimentos, tampouco destituído dos fatores sociais, econômicos e culturais. Portanto, não é neutro e se configura, de modo geral, como instrumento de controle social por excelência. Também a esse respeito Goodson (2013) aponta que os saberes elencados precisam ser reavaliados constantemente a partir das necessidades individuais e coletivas. Assim, percebe-se um alinhamento do CRA com a perspectiva da teoria crítica, pois suas ideias pretendem alcançar o entendimento da escola, enquanto espaço de socialização do conhecimento produzido pela humanidade em uma concepção materialista que infere o ato educativo como produção direta e intencional, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Isto é, o fruto da educação está na determinação dos elementos culturais apreendidos individualmente aquilo que foi construído, e continuará sendo, em coletividade. Desse modo, o currículo como um processo de construção coletiva, se opõe, portanto, a um processo pré-determinado justamente porque, na concepção dialética é preciso partir da prática social construída individual e coletivamente em constante retroalimentação.

Fechando com essa concepção, a entrevistada 10 traz algumas indagações a respeito de se colocar em prática o currículo proposto, olhando para a prática social a partir da premissa do arranjo produtivo local, ela diz:

A instituição, como um todo, representa uma cultura regional, ela tem a ver com a localidade, geralmente eles são - os câmpus - construídos em lugares que não são centrais, são até meio periféricos, então isso faz parte de uma cultura que vai se constituindo. E essa cultura precisa ser respeitada, precisa ser lida. A gente precisa entender o que está fazendo lá, quais as músicas que mais predominam nessa região? [...] Em primeiro lugar, são os conhecimentos que eu trabalho na minha área. Em segundo lugar, são os conhecimentos que constituem o Currículo de Referência.

Romper com a dicotomia daquilo que é proposto enquanto normativa e a prática social efetiva do ato educativo é, sem dúvida, uma inquietação apresentada pelos professores de música que apontam dificuldades no âmbito do entendimento do que seja uma formação humana integral e da arte e música equanimemente inseridas. Isso gera estruturalmente insuficiência de tempo “para conseguir fazer tudo em dois anos” além da “falta de estrutura” (entrevistada 11) para as práticas inerentes aos conteúdos de arte/música. “O difícil são as

estruturas burocráticas e estruturas físicas do dia a dia, adequação estrutural para poder implementar tudo” (entrevistada 11).

b) A arte possui legitimidade acadêmica, científica, social, cultural e legal. Portanto, deve ser tratada pela comunidade do IFSP com respeito e dispor de: carga horária curricular igualitária às demais disciplinas, espaço laboratorial para fomento às atividades práticas, recursos materiais para o desenvolvimento de projetos direcionados ao ensino, pesquisa e extensão no IFSP;

Claramente esse ponto do CRA está alinhado ao esperado pela construção curricular democrática e emancipatória, conforme já explanado por toda análise dos documentos e entrevistas que envolvem todo o contexto do Currículo de Referência. A luta pela distribuição equânime de carga horária, bem como a validação da arte enquanto conhecimento necessário para a formação dos discentes, aparecem com veemência na proposição dos sentidos esperados pelo CRA, fazendo coro com o propósito do ensino de arte nos IFs. Isso se traduz em um lugar de ação inerente à formação tecnológica, no sentido da politecnia, no qual estudantes possam pensar e criar criticamente suas apropriações e modificações sobre o mundo resultante do encontro entre o saber sistematizado e suas experiências (AMARAL, 2021).

A 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, possibilita uma perspectiva de educação em que a arte pode adquirir uma importante dimensão. Enquanto produção cultural, a arte tem condições de trazer reflexões sobre o mundo e sobre a nossa constituição ética, pois é uma forma de expressão e um campo potencial para o desenvolvimento das subjetividades. (AMARAL, 2021, p. 101).

Nesse sentido, a legitimidade da arte se constitui na sua contribuição para a promoção de reflexões sobre a realidade para então tornar-se um ciclo vicioso. Assim é necessário, a partir dessas reflexões, incitar apropriações sobre a importância da arte na transformação da sociedade, com o objetivo dessa ideia ir se alastrando e resistindo às concepções utilitaristas adequadas ao modelo performativo neoliberal da arte. Para a ratificação desse círculo vicioso faz-se necessário também a ocupação de atores envolvidos no ensino de arte de espaços onde as decisões são gestadas e podem definir políticas institucionais que validem o espaço da arte nos câmpus. Desse modo se dará acesso amplo a uma forma de compreensão do mundo por

meio da arte, fornecendo subsídios às pessoas para modificá-lo, pensando não apenas nas necessidades individuais, mas principalmente, coletivas.

Contudo, a despeito da proposição de um CRA em alinhamento às expectativas formativas, destaca-se alguns pontos dificultadores da efetividade do currículo que será posteriormente colocado em ação. O principal ponto levantado é a questão da extensão do currículo em detrimento da carga horária destinada à disciplina. Para além dessa análise superficial evidenciada em uma célere leitura da proposta de conhecimentos essenciais para a disciplina de arte, a preocupação dos professores de música entrevistados sobre a quantidade de conhecimentos *versus* tempo é unânime nas suas declarações:

Eu achei que o Currículo de Referência ficou muito bom, mas ele é muito extenso [...] O que a gente faz para dar conta do currículo? Eu não dei conta de colocar tudo, porque são muitos conteúdos mesmo. [...] Naquele momento, seria muito complicado para mim algumas coisas que estavam ali. Então eu fiz muitos recortes, mas não foi o currículo como um todo. (entrevistada 9).

Um dos principais desafios é conseguir trabalhar todo esse conteúdo, que foi proposto, em sala de aula, em tão pouco tempo. Então, é, para mim, uma das primeiras dificuldades de implementação. É a questão da carga horária, ter tempo. (entrevistada 11).

Também aparecem questionamentos referentes ao formato com que os conhecimentos estão colocados, e de certo modo isso influenciou na extensão do currículo, podendo criar uma ideia de que os assuntos precisam ser explorados de diferentes prismas: "É uma quantidade de assuntos a serem abordados como referência, que às vezes parecem sinônimos e estão lá repetidamente. Aparecem em tópicos diferentes, mas são sinônimos e aparecem em eixos diferentes" (entrevistada 11), ou causando alguma confusão quanto ao que é conhecimento essencial e o que é conteúdo: "Ele é extenso em qual sentido? Ali tem descrições de conteúdos em algumas partes, que seriam conteúdos, não conhecimentos essenciais" (entrevistada 9).

Sob o prisma de que um currículo em papel, ou um currículo prescrito não se faz sem a ação dos atores para o colocar em funcionamento, estabelece-se ainda, a partir do documento proposto e publicado, demandas e resistências para fins de que a organização curricular na prática pressuponha a ausência de hierarquias entre saberes, áreas e disciplinas (SIMÕES; SILVA, 2013). Não somente, atenta-se à carga horária despendida, mas também logrando espaços específicos para o desenvolvimento das atividades práticas. Conforme a figura 5 já apresentada, o desenvolvimento das atividades práticas somente existe em aproximadamente 35% dos câmpus do IFSP, ou mesmo, ocupando todo o espaço escolar, enquanto espaços políticos e pedagógicos e, para tal, enfrentar os conceitos de limpeza, silêncio, vigilância e



punição (FOUCAULT, 1999) e ultrapassar as barreiras da sala de aula bem como disputar os recursos materiais em igualdade às disciplinas das áreas técnicas. Dessa forma, a proposta do CRA visa tais iniciativas no intuito de se justapor a uma formação integrada de qualidade e passíveis de desdobramentos para multiplicar o espaço e a legitimidade da arte nos IFs. Assim sendo, essa perspectiva formativa pretende perseverar como uma contingência de subterfúgio da indissociabilidade entre o ensino de arte e a educação integrada que ultrapasse a compreensão reducionista da justaposição entre formação geral e formação profissional.

c) O papel e a potência da Educação em arte ultrapassa uma formação tecnocrata. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizado em arte envolve o entendimento do perfil do estudante ingressante e dos aspectos expressivos, sociais e afetivos da vida humana.

O desígnio anteriormente proposto para o ensino de arte, por meio do CR, concilia-se ao entendimento da arte e seu desenvolvimento como inerentes à constituição do homem, associados ao processo criativo, isto é, a partir de sua relação com a natureza, o indivíduo cria objetos e artefatos úteis à sua subsistência a fim de se comunicar e organizar seu espaço. Ao propor que se exceda uma formação tecnocrata, ou utilitarista, objetiva-se uma formação que leve em conta aspectos expressivos, sociais e afetivos da vida humana. Essa formação deve ser necessariamente desalienante e desenvolva potenciais capazes de fornecer aos sujeitos possibilidades de se afastarem da dominação, do centralismo e da violência contra os recursos naturais se opondo radicalmente contra essas condições típicas de uma sociedade em que o lucro está acima de qualquer coisa. Para Adorno (1986) a alienação leva o indivíduo, por causa da própria configuração do processo econômico, a uma sujeição na qual não há diferenciação entre sujeitos portanto lhes são retirados a liberdade de traçar seus objetivos e buscar alcançá-los. E é nessa lógica de sociedade individualista que a arte é constituída e ofertada às pessoas, portanto, é urgente para o ensino da arte reforçar a necessidade de apropriação de sua técnica, de seus aspectos teóricos e críticos com fins imperiosos à reflexão a respeito das relações de poder constituídas no contexto social alcançando, assim, as condições necessárias de combate à dominação, os mecanismos de controle e possibilidades de libertação das amarras impostas pelas agências culturais.

Posto isso, atrelado à uma das motivações da construção dos CRs, o enfrentamento, resistência e posicionamento contrário às medidas políticas que impactam diretamente a EPT, como a reforma do ensino médio e a unificação curricular por meio da BNCC, o Currículo de Referência em arte, na visão dos professores de música entrevistados demonstram potencial



para garantir o menor sucateamento possível daquilo que se entende por educação integrada. A visão crítica a respeito dessas medidas e da possibilidade de enfrentamento parece ser uma visão da maioria dos docentes de arte, como constatado no excerto da entrevistada 11: "Primeiro de tudo é deixar claro que essa reforma é, para mim, uma 'deforma' do ensino médio. Ela não veio para contribuir, veio de fato para atender alguns interesses que não são os interesses da educação nacional, mas interesses de outra ordem".

Ao comparar os documentos, Base Nacional Comum Curricular e o Currículo de Referência arte - conhecimentos essenciais - a primeira discrepância encontrada está no fato de que a BNCC subjuga as especificidades das artes às unidades temáticas polivalentes que não consideram as suas especificidades epistemológicas, enquanto o CR a mantém como componente curricular. Um outro ponto de divergência está na quantidade e forma de apresentação dos conteúdos - conhecimentos. O CR apresenta os conhecimentos essenciais separadamente dos conhecimentos potencialmente integradores. Essa disposição fomenta a solidez da área, pois indica aquilo que é essencial, basilar para a formação, garantindo seu espaço enquanto componente curricular dos PPCs, tal como indica aqueles conhecimentos com potencial de alinhamentos interdisciplinares sem, no entanto, diluir ou subalterná-los a outros conhecimentos da área técnica ou das áreas hegemônicas. Já na BNCC, são apresentadas as citadas unidades temáticas, atreladas ao desenvolvimento de competências e habilidades, ao aprender a fazer, ao tecnicismo, à formação de mão de obra de forma completamente diluída, não identificando-se, portanto, as linguagens da arte, fazendo contraposição até mesmo com a Lei nº 13.278, de 2016 que dispõe sobre a obrigatoriedade das linguagens artísticas no componente curricular arte. Nas palavras da entrevistada 11, revela-se um outro ponto diverso no que diz respeito à participação da comunidade escolar e de uma construção curricular coletiva: "Não houve uma consulta equânime, decente, leal com os professores, com a sociedade, com educadores de modo geral -referindo-se à BNCC- [...] O nosso Currículo de Referência é um pouco mais abrangente e mais democrático".

Por fim, analisando quantitativamente as inserções dos conteúdos referentes à música, percebe-se uma desproporção considerável, uma vez que na BNCC as possibilidades de trabalho com música aparecem apenas em 3 excertos os quais estão limitados à expressão estética destituída das dimensões sociais, culturais, política e também dos seus saberes específicos e técnicos, à polivalência e ao fazer e consumir arte de forma utilitarista, superficial e alienada. A respeito do espaço da música no CRA, em suma, é possível vislumbrar a sua especificidade garantida tanto em conhecimentos específicos de sua epistemologia quanto naqueles denominados de interlinguagens, conforme o trecho da entrevistada 9: "O conteúdo

de música, ele está presente. Ele aparece, por exemplo, mais especificamente do que se a gente tivesse adotado a base, que aí sim ele estaria totalmente diluído com outras áreas. Ele tem seu espaço garantido como um conteúdo". E da entrevistada 11: "Não estou dizendo que ele é perfeito, mas em uma comparação, obviamente entre um e outro, eu penso que o nosso currículo, ele é mais abrangente do que a BNCC".

Diante dessas considerações se percebe a contraposição do CRA à BNCC, especificamente para os conteúdos de música tanto quantitativamente quanto qualitativamente. De posse das premissas pautadas em toda a discussão sobre precarização do ensino da arte, políticas de resistência, e os aspectos fundantes da identidade institucional traduzidos na adoção do trabalho como princípio educativo, pode-se então analisar como e quanto a música está inserida no CRA, e se os conteúdos referentes a essa linguagem da arte podem contribuir para uma educação omnilateral, politécnica e emancipadora.

#### 6.4.1 Análise dos conteúdos de música no Currículo de Referência em Arte

Um primeiro aspecto a se destacar a respeito do espaço da música no Currículo de Referência em arte está na sua legitimação, pois, se os conteúdos aparecem nos documentos da instituição, abrem-se menos precedentes para questionamentos frugais quanto à presença ou não do ensino de música. Obviamente isso, por si só, não garante sua contemplação nem o entendimento da sua seriedade e necessidade na escolarização. Possibilita, no entanto, de certo modo um debate inicial, mesmo com relação legal de cumprir o que está publicado e referendado. Nas palavras das entrevistadas:

O fato de estar presente no Currículo de Referência é que nos impulsiona a cumprirmos. (entrevistada 9). Quando você tem a instituição ao seu lado, e quando os outros colegas entendem que existe um currículo, e que a música precisa ser trabalhada, que eu estou dando um conteúdo que é tão importante quanto o conteúdo dele, eu acho que isso facilita e ajuda a legitimar as nossas ações enquanto professor de artes, mais especificamente de música. (entrevistada 11).

A possibilidade é de fato animadora aos olhos dos professores de música se comparar com as legislações mais recentes, como os PCNs e as DCN EM, e a atual BNCC, nos quais não se encontra uma delimitação de conteúdos de música de forma clara e objetiva, como no CR do IFSP. Parece ter sido até mesmo uma boa surpresa para os professores de música: "eu confesso que quando eu li o documento, quando fui ler a primeira vez, achei até que ia ser bem mais raso" (entrevistada 11) [...] "a música está ali no páreo com todas as outras linguagens, então,

eu penso que esse currículo é muito engajado e vai contribuir em comparação ao que eu tinha antes."

É claro que se está analisando sob uma ótica micro, representada por apenas uma instituição de ensino de um estado, mesmo assim vislumbra-se tanto a possibilidade de legitimação das ações pedagógicas em música quanto uma proposta viável de democratização do ensino de música, conforme declara a entrevistada 11:

O Currículo de Referência vai, sim, ajudar a democratizar o ensino de música. Pois deu uma abertura maior para música, então vai ficar mais fácil para a instituição entender o seu papel dentro do currículo e para os alunos também entenderem o que é arte em suas quatro linguagens, e dentro dessas linguagens, todos os seus subgêneros. (entrevistada 11).

Nesse sentido, prevalece o entendimento de que a existência do documento tem potencial para reforçar a importância do ensino de música, já garantido na legislação, "então vai ser uma forma de podermos apresentar para o aluno e para a instituição o quanto a música é tão importante quanto qualquer outra área de conhecimento" (entrevistada 11).

Contudo, ainda que haja um espaço para os conteúdos de música garantido, e diante do que se tem na grande maioria dos currículos escolares nacionais, ainda persiste a primazia dos conteúdos de artes visuais ante às demais linguagens. Desse modo, observando o Currículo de Referência em arte especificamente, não se pode dizer que há um equilíbrio de conteúdos entre as linguagens, contrariando, de certo modo, a ideia de equanimidade de distribuição de conteúdos pensada para a construção dos CR. Se for analisar que a precarização do ensino da arte se traduz essencialmente na diminuição da carga horária se comparada às demais disciplinas da educação básica, e a música enquanto parte dessa disciplina sob a forma de conteúdo ou conhecimentos, para se usar a nomenclatura proposta pelo CR, também aparece de forma diminuída. Assim, tem-se uma dupla subtração a respeito da potencialidade da música na formação dos alunos, podendo ser impeditivo para a ideia de sua democratização e efetividade em uma formação humana integral, pois quanto menor seu espaço, tanto menor será a possibilidade de apropriação e tanto maior seu demérito. Quando questionados sobre o espaço ocupado pela música no CRA, os professores de música foram unânimes em apontar a discrepância entre o aparecimento das linguagens, expondo sobretudo a prevalência das artes visuais, ao passo que dança e teatro são apontadas com menores inserções. Apesar dessa percepção crítica na construção curricular em âmbito micro, eles também se mostraram cientes de que isso não é uma singularidade da instituição, mas uma prática hegemônica podendo ser observada nas suas imputações:

Eu acho que essa hierarquização dentro da própria arte já existe. O próprio currículo já está lá com um conteúdo gigantesco de visuais. Claro que o currículo preconiza muito mais coisas sobre as visuais, está claro, está nítido, está notório lá no documento. [...] A dança ficou bem resumida. Mas eu acho que a música foi mais contemplada do que a dança. Isso é uma crítica, porque para mim é bom, pois é a minha linguagem, a minha área de atuação. Mas eu penso que o documento não foi tão equânime porque enquanto você tem bastante visual, aí você tem um pouco mais de música, teatro e a dança ficou ali um pouco mais restrita, menos contemplada do que as demais linguagens. (entrevistada 11).

A música sempre teve um espaço muito pequeno e eu vi isso espelhado nesse Currículo de Referência. Eu vi que tinha muitas coisas relacionadas às artes visuais, sobretudo. Talvez tenha sido um pouco a participação nossa. (entrevistada 9).

Ao que parece, observando a percepção das entrevistadas a música acabou sendo a segunda linguagem mais contemplada, essa distribuição é representativa da quantidade das formações dos professores do IFSP, conforme já explicitado. Retomando, enquanto se tem 40 professores, sete são formados em música ou têm pelo menos habilitação em música, ao passo que são 28 formados em artes visuais, apenas um de dança e os demais de teatro. Dessa maneira, o CRA expressa a quantidade das formações específicas dos docentes. De certo modo, o espaço da música está relegado a  $\frac{1}{6}$  do IFSP referentes aos docentes atuantes nos câmpus, e aproximadamente, na mesma medida acerca do elenco de conhecimentos essenciais. Isso expõe uma problemática mais ampla a respeito das políticas educacionais para a arte na educação básica que não dá conta de cumprir a legislação, porque os cursos de licenciatura em arte também refletem essa dissonância (PENNA, 2002).

Mais uma vez, mesmo em uma instituição preconizando a arte como indestituível de seus fundamentos didáticos, políticos e pedagógicos, infere-se a responsabilidade do equilíbrio das relações de força entre as linguagens da arte ficando a cargo do docente. Ele muitas vezes opta pelo caminho da polivalência de acordo com os argumentos já explanados neste trabalho para contemplar as legislações, ementas e planos de ensino apresentados em sua maioria, com as linguagens subjugadas à disciplina de arte. Abaixo um excerto de uma das entrevistadas deixa clara essa responsabilidade assumida, ainda que possa haver particularidades, como formação em mais de uma linguagem:

Eu, na minha prática, por exemplo, tento sempre equalizar esses conhecimentos, apesar de ter uma facilidade com a música. Eu procuro sempre trazer a perspectiva das outras linguagens, a importância das outras linguagens, porque dança é o corpo e o movimento do corpo. É super importante ter essa prática, o teatro para a vida do aluno, para a representação social do aluno. Então eu tento sempre assim ser honesta comigo mesma, no sentido de tentar distribuir de forma mais paritária os conteúdos que eu faço. (entrevistada 11).

E ainda, na percepção dessa entrevistada, o fato de assumir a responsabilidade na prática da sala de aula é passível de uma melhor distribuição das linguagens, resultando em uma equalização dos conteúdos.

Eu acho que o currículo ajuda nesse sentido, porque ainda que ele tenha essa disposição maior para as visuais em comparação, por exemplo, aquilo que eu tenho eu trabalho, agora houve uma uma melhor distribuição dos outros conteúdos. Então eu acho que, nesse sentido, o Currículo de Referência vai contribuir para que a gente tenha uma redução dessas desigualdades aí entre as próprias linguagens de arte. (entrevistada 11).

No entanto, não obstante a intenção legítima de se garantir a formação multilinguagens aos discentes, respeitando até mesmo a legislação, ressalta-se a importância da manutenção de uma resistência e engajamento coletivos, não apenas dos docentes de arte dos IFs, mas também por meio de associações para que essa demanda seja devolvida ao legislativo no intuito de garantir efetivamente o direito dos alunos no acesso à todas as linguagens da arte de forma efetiva e não paliativa.

Pode-se vislumbrar, na distribuição dos conhecimentos essenciais em arte, uma distribuição mais equilibrada se a análise for feita a partir de uma perspectiva de inter-linguagem, na qual alguns conhecimentos, normalmente assumidos pelas artes visuais, possam ser abordados pelas outras especificidades, inclusive pela música. Isso não muda o fato de que o ensino de arte no IFSP não gozará de isonomia, ao passo que terá a prioridade da linguagem a partir da formação do docente lotado em cada câmpus, reiterando-se, desse modo, a tese da primazia do ensino das artes visuais em detrimento das demais linguagens. A seguir estão apresentados conhecimentos essenciais grifados por cores, para melhor visualização da divisão, a saber: grifo verde refere-se às artes visuais, grifo vermelho, à música, grifo amarelo, à dança, grifo azul, ao teatro e grifo cinza, ao que foi nominado de conhecimentos inter-linguagens.

**Figura 7 - Conhecimentos essenciais em arte**

Fundamentos, aspectos teóricos e práticos das artes visuais; fundamentos da linguagem visual: suportes e materiais; elementos formais: ponto, linha, forma, superfície, volume, luz, cor; composição nas artes visuais: relação figura-fundo, proporção, tipos de perspectiva, contraste, deformação, estilização, entre outras; técnicas: pintura, desenho, gravura, escultura, história em quadrinhos, modelagem, colagem, fotografia, fotomontagem, videoarte, assemblage, performance, móveis, intervenções artísticas, entre outras; apropriação e citação na produção em artes visuais; o bidimensional e o tridimensional nas artes visuais; arte e representação: o abstrato e o figurativo; o realismo, o naturalismo; estética visual, espacial, corporal e sonora; cinema, videoarte e linguagem audiovisual; Ilustração e fotografia científica; fundamentos, aspectos teóricos e práticos da dança; fatores de movimento: espaço, tempo, peso, fluência; técnicas e estilos de dança (ballet, jazz, sapateado, danças urbanas, danças de salão, dentre outras) e as experiências de e com o movimento; as manifestações tradicionais e populares em dança; dança moderna e contemporânea; **fundamentos, aspectos teóricos e práticos da música: elementos formais: paisagem e matéria sonora: som, ruído, altura, duração, intensidade, timbre; composição: ritmo, melodia, harmonia, improvisação, partitura, notação gráfica, gêneros musicais; músicas experimentais, música e estranhamento e elementos do som;** fundamentos, aspectos teóricos e práticos do teatro: elementos da linguagem teatral: texto, gesto, expressões corporais; teatro de rua, de variedades e de sombra, fantoches e bonecos; Teatro do Oprimido, Teatro Experimental do Negro; jogos teatrais e o desenvolvimento da expressividade corporal; o edifício teatral e sua relação com estilos de teatro; triade (ato, texto e público); teatro e reflexão; teatro de rua: teatro e democratização da arte, teatro de animação, teatro e narrativas populares; teatro negro; performances afro e ameríndias; teatro pós-dramático (IFSP, 2020)

*Linguagens da Arte e seus elementos formais e simbólicos; a produção autoral individual ou coletiva nas diferentes linguagens artísticas; processos de criação em Arte; elementos visuais básicos e sintaxe visual; composição visual e espacial; composição audiovisual, enquadramento, edição e narrativas; produções visuais (originais e reproduções); narrativas na multiplicidade de poéticas, técnicas e expressões artísticas; materialidades da Arte e seus diferentes usos poéticos e processuais nas linguagens artísticas; experimentações e vivências nas linguagens artísticas; as técnicas e procedimentos na criação em Arte dos diversos povos, comunidades e culturas; corpo e a pesquisa de movimento; composição coreográfica e improvisação em dança; narrativas verbais e não-verbais em Arte; espaço cênico para além do edifício teatral; **criação musical instrumental e vocal; improvisação musical e sonoplastia; música eletrônica (DJ) e sintetizadores; reconhecimento, produção e uso dos sons produzidos pelo corpo;** improvisação e interpretação teatral; montagem de espetáculo teatral. (IFSP, 2020)*

*A arte e as culturas (índigena, africana, brasileira, popular, latino-americana, queer, pop, geek, entre outras); produção artística e cultural de diferentes origens e nacionalidades em perspectiva diacrônica e sincrônica; arte africana, afro-brasileira e indígena; identidades e cultura visual; corpos e artefatos; a arte e o arranjo produtivo local; arte em diálogo com outras áreas do conhecimento; arte, tecnologias e mundo do trabalho; arte e cibercultura; intervenções urbanas; processos de produção, circulação, acesso, consumo e significação da arte; indústria cultural e cultura de massa; curadoria: relações entre arte e público; produções e contextos artísticos das artes cênicas e performativas (teatro, dança, circo, dentre outras); as categorias estéticas (o nu, o belo, o grotesco, o feio, etc.), as sociedades e os períodos históricos. (IFSP, 2020)*

*Diferenças e similaridades entre as linguagens artísticas: a produção artística de diversos povos, comunidades e culturas; a estética das diferentes linguagens artísticas; a relação forma-conteúdo na produção artística; funções da arte nos diferentes contextos; leituras de imagem, som e movimento; diferentes dimensões da produção artística individual e coletiva; a experiência estética e suas particularidades (IFSP, 2020)*

*Arte como patrimônio cultural material e imaterial de diferentes povos; preservação, conservação, restauro e tombamento de patrimônios públicos (materiais, imateriais, natural, arqueológico, genético, cultural); atuação das instituições responsáveis pelo Patrimônio Cultural da Humanidade; legislação, gestão de políticas culturais e participação social; educação patrimonial: a arte dos museus, das ruas, produzidas em diferentes meios, a arquitetura, as manifestações artísticas e culturais existentes. (IFSP, 2020)*

*História da Arte com referências das diferentes bases epistemológicas (perspectiva decolonial, afrocentricidade, dentre outras); história das artes visuais; história do teatro; **história da música;** história da dança; movimentos e períodos da arte ocidental; arte e técnica: processos e relações desenvolvidos no decorrer da história; história da arte brasileira; história da arte latino-americana; história do teatro negro; história das performances afro e indígenas. (IFSP, 2020)*

**Fonte:** autora

Conforme verifica-se na distribuição das cores, a maior parte está destinada aos conteúdos inter-linguagens, as demais, em princípio parecem mais equilibradas, porém a percepção ainda perpassa a primazia das artes visuais, como se pode notar: "Acho que nas artes visuais eles estão mais esmiuçados com conteúdos não só essenciais, entende? E na música ele



fica mais conciso" (entrevistada 9). Percepção essa que pode ser questionada e/ou superada no sentido de "desdobrar, a partir do que está ali, esmiuçar e encontrar articulações" (entrevistada 9).

Contudo, consoante à discussão sobre a polivalência e politecnicidade abordado no tópico anterior, pode-se atentar para os conhecimentos potencialmente integradores, já que eles fazem parte da possibilidade de constituição de núcleos estruturantes articuladores e postulam elementos expressivos para a integração de conhecimentos, e por meio de um sentido dialético podem reconstruir totalidades pela relação entre as partes. As entrevistadas compreendem a pertinência da construção de integrações no currículo e apontam a relevância dos conhecimentos em música para esse propósito no sentido de circunscrever, também seu espaço e galgar maiores níveis de aclamação.

Eu acho sempre que é ganho, porque eu entendo esse currículo, sobretudo do ensino médio, com uma ampliação de conteúdo, como uma ampliação da vida desses meninos, de percepção de olhar para o mundo, de despertar coisas e não trazer um conteúdo que seja extremamente fechado e formativo [...] Se eu estou entendendo o valor da interdisciplinaridade, eu também tenho que ver onde nós, enquanto representantes da música, nos encontramos nesses outros espaços. (entrevistada 9).

Esse propósito de articular as disciplinas sai um pouco daquela fragmentação que está representando o currículo atualmente. E para compreendermos esse todo, as especificidades têm que ser trabalhadas, mas nunca vistas sob um único ponto de vista porque isso é limitador. Então eu acho que é fundamental articular as disciplinas. (entrevistada 10).

Acho que poucas instituições têm o privilégio de ter dentro do seu rol essa formação integrada e essa formação humana mesmo das artes, da música. E, ao juntar isso com outras, com a perspectiva técnica, falando sobre música, eu acho que essa integração é muito viável e ajuda a fortalecer essa nossa identidade. Vamos integrar cultura, ensino, pesquisa e extensão, sociedade, comunidades, texto, a instituição fazendo parte da sociedade. (entrevistada 11).

Como se percebe, há um entendimento e uma reiteração de que a formação integral "parte do princípio de que não é só o propedêutico ou só área técnica, mas é uma junção de tudo isso com outras coisas, do poder que a gente tem, cursos de extensão em que a música faz parte da vida em sociedade, faz parte da vida das pessoas" (entrevistada 11). Assim sendo, a música tem potencial para se constituir como um elemento central, pois as pessoas ouvem música todos os dias, direta ou indiretamente, portanto, seu ensino pode reafirmar "essa identidade multicultural que o Instituto Federal tem" (entrevistada 11).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que reproduzem em seus excertos a dimensão potencial de articulação por meio dos conhecimentos em música na construção dos PPCs, os



professores de música refletem sobre as dinâmicas hegemônicas de precarização da arte. Apontam algumas dificuldades constituídas principalmente quanto a imposição de barreiras ao diálogo na proposição de articulação, principalmente com os docentes das áreas técnicas, como se pode notar nas palavras da entrevistada 9: "tentei fazer muito isso lá no câmpus, não consegui, foi uma resistência muito grande, porque os professores não têm essas vivências, têm um certo medo. Eles me propuseram fazer projetos à parte pois 'se está no currículo, a gente tem que cumprir'". E nas palavras da entrevistada 11: "a gente tentou aqui fazer a música como uma articuladora com alguma do eixo técnico, mas acabou não rolando porque a parte técnica já estava bem encaixada, até mesmo antes do Currículo de Referência, já estava adequado com a carga horária do CNCT". Todavia, nota-se uma melhor aceitação e efetividade na integração com as áreas ligadas às humanidades e às linguagens, as entrevistadas dizem: "foi muito difícil também fazer essas interfaces, mas eu consegui com o professor de literatura porque ele é uma pessoa também que transita pela arte" (entrevistada 9) [...] "A gente não conseguiu fazer uma disciplina articuladora de música com o núcleo comum" (entrevistada 11). Apesar de possíveis valorizações e ampliação de tempo e espaço, os docentes de música consideram fundamental a integração.

Além disso, algumas questões burocráticas aparecem como impeditivos de uma maior conquista de espaços para a música no currículo, como as cargas horárias - força de trabalho - e as demandas dos professores: "para ter uma disciplina com música eu precisaria estar, necessariamente, nessa aula e eu já estou com a carga completa. Então, esse também foi o motivo burocrático que impediu que a gente conseguisse fazer essa articulação com a música" (entrevistada 11).

Por fim, quanto às dificuldades, há recorrência sobre ter cautela para manter a essência, identidade e epistemologia da música ante a um possível empobrecimento desses conhecimentos e às tentativas de pragmatizar, colocando-os à serviço de outros conhecimentos. Isso normalmente se configura em uma simbiose pedagógica na qual a música é apenas um agente facilitador da aprendizagem de outras disciplinas escolares. Muitas vezes a música assume funções disciplinadoras ajudando nos ritos escolares e até no emocional e na socialização dos alunos, o que claramente está relacionado à uma educação homogeneizadora, com objetivos de uma formação conformista para apenas fornecer mão de obra para o mercado. Por isso, os docentes de música expressam precaução para além da importância da interdisciplinaridade na construção de um currículo politécnico: que a música seja e esteja presente com um fim nela mesma, com a finalidade de ser aprendida e não somente utilizada. Isso se mostra claro no discurso a seguir: "foi uma coisa que eu também tentei tomar muito

cuidado ao fazer essas integradas, interdisciplinares, para também não perder essa identidade. A gente consegue mostrar um trabalho muito efetivo, um trabalho interdisciplinar, sem perder a identidade, sem diluir tanto" (entrevistada 9).

Diante disso tudo, não obstante as dificuldades impostas, já mencionadas, com vistas à delimitação da imprescindibilidade da arte/música em diálogo com os documentos balizadores, e aprofundamento nas reflexões sobre as possibilidades de integração curricular, as proposições para a distribuição dos CPI foram elencadas a partir de quatro asserções, a saber: a) Conhecimentos que correlacionam a arte com temas transversais (Meio ambiente e sustentabilidade, Direitos Humanos, Cultura Afro-Indígena Brasileira, Patrimônio Artístico e Cultural) ou com outros componentes curriculares vinculados à formação geral/núcleo comum; b) conhecimentos que vinculam arte e Tecnologia; c) Conhecimentos que evidenciam o diálogo entre a arte e a formação específica, técnica/tecnológica de cada curso em específico. A seguir está um quadro copiado *ipsis litteris* de como se encontra no relatório propositivo dos CPI em arte (IFSP, 2020c) e do mesmo modo como apresentou-se nos CE. As especificidades estão grifadas, cada uma com sua cor específica.

**Quadro 4** - Conteúdos potencialmente integradores em arte

Conhecimentos Potencialmente Integradores - arte		
ÁREA TÉCNICA	CONHECIMENTOS INDICADOS PELOS DOCENTES DE ARTE	CONTRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE ASSESSORES
ADMINISTRAÇÃO	Sem apontamentos	Empreendedorismo; Arte e Desenvolvimento Social; Marketing, Web Design e arte; Comunicação Empresarial, Expressão Corporal e Verbal.
AÇÚCAR E ALCOOL	Sem apontamentos	Arte, meio ambiente e sustentabilidade; arte, sociedade e ativismo ambiental; Empreendedorismo; Arte e Desenvolvimento Social; Marketing, Web Design e arte; Comunicação Empresarial, Expressão Corporal e Verbalidade; Arte, produção artesanal e pictórica
ALIMENTOS	Materialidade, procedimentos artísticos e tecnologias ambientais; Alimentos e diversidade sociocultural; Movimentos artísticos ligados ao ativismo ambiental.	Culinária como patrimônio artístico e cultural imaterial.
AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL	Automação de produções artísticas e de seus componentes (palco, interatividade,	Produção artística, tecnologia e meio ambiente.

	instalações, cenários, sonorização, luz e vídeo, captação e transmissão de áudio, instrumentos musicais digitais, e outros).	
COMÉRCIO	Sem apontamentos	E-commerce, arte e comunicação visual; Arte, trabalho e tecnologia; Corpo, vivências e arte.
COMUNICAÇÃO VISUAL	Teoria das cores e padrões gráficos; Fotografia e fotomontagem; Leitura de imagem e signos visuais; Proporção Áurea, tipografia vernacular e cartazes; Tipografia e arte Urbana (grafite, pixo, lambe-lambe, stencil, silkscreen).	Sem apontamentos
DESENHO DE CONSTRUÇÃO CIVIL	Arte e tecnologia.	Arte, patrimônios históricos, arquitetônicos e culturais. Desenho técnico, arte e representação.
EDIFICAÇÕES	Espaço, meio ambiente e sustentabilidade; Desenho técnico, arte e representação; Arte, patrimônios históricos, arquitetônicos e culturais; Arte contemporânea e cultura urbana.	Arte e tecnologia
ELETROELETRÔNICA	Arte e tecnologia.	Produção artística, tecnologia e interação: elaboração de circuitos eletroeletrônicos direcionados a produções artísticas e de seus componentes (palco, interatividade, instalações, cenários, sonorização, luz e vídeo, captação e transmissão de áudio, instrumentos musicais digitais, e outros). Programação visual, design e arte.
ELETRÔNICA	Possibilidades tecnológicas das artes relacionadas com o mundo digital e arte fractal; Experimentações e instalações artísticas integradas à componentes eletrônicos e suas aplicações; Design e criação de produtos industriais; arte e tecnologia: conhecimento e atuação técnica em apresentações artísticas (produção de palco, sonorização, luz e vídeo, captação e produção de áudio, instrumentos digitais); Tecnologia como extensão do corpo humano (próteses para performance de instrumentos musicais, implantes para audição musical); Obras artísticas no contexto tecnológico contemporâneo (arte robótica, instalações artísticas interativas, web-art, música eletroacústica e eletrônica, música algorítmica).	
ELETROTÉCNICA	Possibilidades tecnológicas das artes relacionadas com o mundo digital e arte fractal. Experimentações e instalações artísticas integradas à componentes eletrônicos e suas aplicações; Design e	

	criação de produtos industriais. arte e tecnologia: conhecimento e atuação técnica em apresentações artísticas (produção de palco, sonorização, luz e vídeo, captação e produção de áudio, instrumentos digitais); Tecnologia como extensão do corpo humano (próteses para performance de instrumentos musicais, implantes para audição musical); Obras artísticas no contexto tecnológico contemporâneo (arte robótica, instalações artísticas interativas, web-art, música eletroacústica e eletrônica, música algorítmica)	
EVENTOS	Sem apontamentos	Arte e eventos (food art, arte interativa, entre outras); Produção artística e eventos; Marketing, comunicação e web design.
HOSPEDAGEM	Sonoplastia e ambientação sonora	Produções artísticas (em espaços internos e externos), o design gráfico e o design de interiores; Culinária como patrimônio artístico e cultural imaterial; Produções artísticas contemporâneas (Food Art, Living-cinema, entre outras).
INFORMÁTICA	Procedimentos técnicos das linguagens da fotografia (inclusive via celulares), do computador, do cinema de animação, web art, expansão dos conceitos de pintura, desenho, escultura, grafite etc.; Intervenções sonoras; sons de celulares; equipamentos de iluminação e de efeitos cênicos; Cyber Art; cultura digital e arte contemporânea; Galeria de arte virtual; Corpo, movimento e tecnologia; arte contemporânea e interfaces digitais (realidade virtual e web arte, arte multimídia, tecnologias digitais de visualização e manipulação de imagens e vídeos); Arte e Web design: estudo das cores para sites e sistemas; Leitura de imagem: desenvolvimento de algoritmos para reconhecimento de artistas e estilo/movimento; Produção de arte visual para jogos eletrônicos (cenário, personagens, trilhas e efeitos sonoros).	
INFORMÁTICA PARA A INTERNET	Sem apontamentos	Cyber Art; cultura digital e arte contemporânea; arte contemporânea e interfaces digitais (realidade virtual e web arte, arte multimídia, tecnologias digitais de visualização e manipulação de imagens e vídeos); Arte e Web design: estudo das cores para sites e sistemas.

LOGÍSTICA	Teoria e prática reflexiva da arte e da sociedade em diferentes contextos culturais e o papel da logística nos processos organizacionais de concepção, planejamento e execução de eventos culturais.	
MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA	Arte, sensibilidade, percepção auditiva, visual e manutenção automotiva; Cultura pop, motores a combustão e criação artística; arte cinética e arte Interativa movidas a motores; Desenho técnico, arte e representação.	
MANUTENÇÃO DE AERONAVES EM AVIÔNICOS		arte, sensibilidade, percepção auditiva, visual e manutenção de aeronaves em aviônicos; Cultura pop, customização de aeronaves e criação artística; arte cinética e arte Interativa movidas a motores; Desenho técnico, arte e representação.
MECÂNICA	Possibilidades tecnológicas das artes relacionadas com o mundo digital e arte fractal; Experimentações e instalações artísticas integradas à componentes mecânicos e suas aplicações; Design e criação de produtos industriais; Arte e tecnologia: conhecimento e atuação técnica em apresentações artísticas (produção de palco, sonorização, luz e vídeo, captação e produção de áudio, instrumentos digitais); tecnologia como extensão do corpo humano (próteses para performance de instrumentos musicais, implantes para audição musical); Obras artísticas no contexto tecnológico contemporâneo (arte robótica, instalações artísticas interativas, web-art, música eletroacústica e eletrônica, música algorítmica).	
MECATRÔNICA	Criação artística, mecatrônica e tecnologias interativas; Desenho técnico, Arte e representação.	Experimentações e instalações artísticas integradas à componentes mecatrônicos e suas aplicações
MEIO AMBIENTE	Movimentos artísticos ligados ao ativismo ambiental: Land Art	Produção artística, tecnologia e meio ambiente; Design gráfico, design de interiores e meio ambiente.
PRODUÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO	Edição de vídeo e pós produção: Uso e desenvolvimento de filtros para processamento artístico de imagens digitais para produção de criações e obras artísticas; Teoria das cores, padrões gráficos e editoriais; Fotografia, fotomontagem, cinema e vídeo; Leitura de imagem e signos visuais.	Sem apontamentos

QUALIDADE	Sem apontamentos	Teoria e prática reflexiva da Arte e da sociedade em diferentes contextos culturais e o papel da qualidade; Processos organizacionais de concepção, planejamento e execução de eventos culturais.
QUÍMICA	Processos químicos e Arte: conservação de patrimônio, fabricação de tintas; processos de restauro, conhecimentos sobre o desgaste de obras devido à iluminação em exposições artísticas, dentre outros.	Sem apontamentos
REDES DE COMPUTADORES	Sem apontamentos	Cyber Art; cultura digital e arte contemporânea. Galeria de arte virtual; Corpo, movimento e tecnologia; Arte contemporânea e interfaces digitais (realidade virtual e web arte, arte multimídia, tecnologias digitais de visualização e manipulação de imagens e vídeos); Leitura de imagem: desenvolvimento de algoritmos para reconhecimento de artistas e estilo/movimento.
SEGURANÇA DO TRABALHO	Arte, design e ergonomia Arte e a saúde do trabalhador	Relações interpessoais, expressão corporal e Arte

Fonte: IFSP, 2020c

Conforme o esperado, os conhecimentos potencialmente integradores dispostos para viabilizar disciplinas integradoras pertencentes ao núcleo estruturante articulador, em sua maioria são do campo das inter-linguagens. Os conhecimentos de música são mencionados algumas vezes juntamente com conhecimentos das outras linguagens, como é o caso, por exemplo de um dos CPI sugeridos para os cursos integrados em mecânica, "arte e tecnologia: conhecimento e atuação técnica em apresentações artísticas - produção de palco, sonorização, luz e vídeo, captação e produção de áudio, instrumentos digitais -" (IFSP, 2020c, p.9) podendo ser aplicados tanto para a área de música quanto de teatro. Daqueles conteúdos que aparecem especificamente de determinada linguagem, os conhecimentos em artes visuais superam as demais linguagens. Chama a atenção o curso de produção de áudio e vídeo não ter proposto nenhum CPI em música, somente em artes visuais. Na análise da pesquisadora apenas aparecem 3 inserções exclusivas em música para o curso de hospedagem: sonoplastia e ambientação sonora e, para o curso de informática: intervenções sonoras e sons de celulares. Já para teatro, apenas 1 inserção exclusiva: equipamentos de iluminação e de efeitos cênicos - são conhecimentos inter-linguagens -, destinada ao curso de informática e nenhuma inserção sobre dança. Isso não significa não haver espaço para as demais linguagens nos CPI, mas elas não

gozam de exclusividade como ao que parece para as artes visuais, estando presentes em conteúdos que podem ser trabalhados sob a perspectiva de qualquer especificidade da arte. Dessa maneira como apresentados, os CPIs parecem contemplar de fato, a possibilidade da politecnicidade em oposição à polivalência. É evidente o fato de isso não resolver as questões das desigualdades na formação dos docentes em arte do IFSP, nem a falta de políticas educacionais que deem conta da completa efetivação da Lei 13.745/2017.

Dito isso, é possível compreender o julgamento dos docentes de música quanto à preeminência das artes visuais no currículo, pois estão imersos em um contexto que a maioria dos docentes da área são das artes visuais, trazem todo o peso histórico da preferência dessa área nos currículos e nas ofertas de licenciaturas, só mudando com o advento da Lei 11.769/08. Eles ainda contam com estruturas físicas e de materiais privilegiando as artes visuais, além de observarem uma discreta preferência na proposição dos CE e CPI externadas pelas descrições mais minuciosas e acadêmicas. A respeito dos CPI, a entrevistada 9 observa: "eu acho que a música entra ali como um braço da arte, como se a arte estivesse representada na palavra arte e a gente fosse fazer o desmembramento para as outras áreas".

Isso posto, é preciso retomar o currículo em uma perspectiva dialética em que trabalho, ciência e cultura são premissas da educação escolar no sentido de organização do currículo escolar a partir de definições das disciplinas, conteúdos ou conhecimentos, projeto, etc., enquanto expressões das múltiplas relações que possibilitem ao educando compreender a realidade em sua totalidade. Para isso, conforme já visto, Ramos (2012) ressalta a exigência de todos os conhecimentos estarem subjugados à problematização dos fenômenos, à compreensão das teorias e conceitos fundamentais localizados nos respectivos campos da ciência (disciplinaridade e interdisciplinaridade) situados como conhecimentos de formação geral e específica. Nesse sentido, é possível vislumbrar essas premissas na proposição dos CPI tanto explicitada nos documentos quanto no discurso das entrevistadas não apenas como participantes desta pesquisa na condição de observadores das políticas educacionais do IFSP, mas também como atores que atuarão no ensino. Comprometidos, dessa maneira com a EPT, engajados na inter-relação entre formação geral e profissional a partir da realidade materializada nos arranjos produtivos locais, como na superação da segregação da educação dicotômica formativa para o trabalho manual ou intelectual.

Assim, é mister pontuar sobre a inclusão da cultura, entendida como o conjunto de saberes, crenças, atitudes ou valores da humanidade em determinado espaço temporal e geográfico, arrolada aos princípios da educação profissional ao lado da ciência, tecnologia e trabalho. Isso na vigência de uma perspectiva de educação em que a música possa adquirir uma



importante dimensão não somente no ensino, mas essencialmente presente no tripé fundamental da instituição que abrange também a pesquisa e a extensão. Para isso é preciso que não se privilegie nenhum desses três caminhos, mas que, de igual modo, a música esteja partícipe, refutando a ideia de que a ela deva estar com maior representação na extensão como se vê comumente e, portanto, galgando espaço, tempo, e políticas consistentes como determinam as legislações dos macro e micro contexto.

#### 6.5 A Identidade Educativa Institucional Sob a Perspectiva dos Conteúdos de Música no Currículo de Referência em Arte do IFSP

Para prosseguir ao ponto chave da observação do espaço da música no Currículo de Referência em arte, ainda é preciso pontuar e reiterar mais algumas questões imprescindíveis para o entendimento de todo o contexto que perpassa esse propósito. Para tanto, faz sentido evocar a concepção já delimitada a respeito da precedência da identidade institucional, isto é, concisamente a formação humana integral, politécnica e omnilateral que preconiza o trabalho como princípio educativo. Desse modo, é preciso assumir a pedagogia histórico-crítica como orientação do trabalho pedagógico, entendendo essa postura como, antes de mais nada, também um ato político. A partir dessa concepção se vislumbra a possibilidade de uma prática transformadora, porque não se trata de uma perspectiva idealista da transformação da sociedade, mas sim de uma perspectiva crítica do papel da escola na superação do modo de produção capitalista.

Assim, a proposta de uma educação pautada pelo trabalho implica em: identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente. Portanto, é preciso reconhecer as condições de sua produção e compreender as suas principais manifestações, como as tendências atuais de transformação; converter o saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e exercer os meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção como as tendências de sua transformação. (SCHMIDT, 1995)

Sendo a arte parte indissociável de uma formação que se dispõe omnilateral, ela integra um conceito central para perspectiva de uma escola unitária. Conseqüentemente não se pode excluir a dimensão artística dessa formação partindo do princípio básico de que a arte está presente no dia a dia da sociedade, porque pessoas ouvem música, assistem televisão, etc. No entanto, a arte que os circunda cotidianamente, normalmente não é a arte nas suas formas mais

desenvolvidas, mas uma arte determinada por um processo industrial de produção da cultura, portanto é uma arte que carrega a contradição de ser mercadoria se tornando mais um valor de troca do que o valor de uso, nos termos marxianos. O impasse está na experiência dessas formas artísticas que estão no nosso cotidiano e tendem a limitar-se em uma experiência muito reduzida do que seja a arte, não sendo capaz de elevar a subjetividade dos sujeitos a um nível máximo de desenvolvimento do gênero humano como um todo, isso sem delimitar a prática popular ou a prática erudita. Por isso, na formação omnilateral é preciso incorporar os conteúdos artísticos, primeiro para os sujeitos se relacionarem com a arte de forma diferente do cotidiano e consigam, portanto, ir além desses limites da arte enquanto mercadoria. Segundo, para se construir a arte de um novo ser humano que não esteja também ligado aos limites da sociedade atual, para outra que supere o capitalismo se faz necessária a formação do ser humano para essa outra expressão artística. Essa ideia é ratificada na fala da entrevistada 10 quando se refere ao ensino de arte às classes trabalhadoras, pautando a arte como um meio de estimular o sentido político da vida:

Eu acho que o ensino médio integrado ao técnico precisa ter essa relação estabelecida. A gente precisa entender o que é em primeiro lugar, o que são as nossas produções, o valor que elas têm justamente por elas serem diferentes. Essas diferenças dialogam e o aluno, quando ele trabalha com arte, ele coloca a sensibilidade dele. Ele dispõe da sensibilidade dele. E é essa a direção, pelo menos na minha forma de ver, que tem que ser o trabalho com arte. Então, por exemplo, ele precisa estabelecer na vida dele uma relação do sentido da produção dele, o que ele produz e qual o valor disso? Ele tem que desenvolver a sua autonomia através de se desenvolver como um ser político.

A partir dessa ponderação é preciso retomar e compreender a essência da arte e da sua presença na escola como formadora de sujeitos críticos, sensíveis, engajados politicamente, como também delimitar a sua singularidade que a distingue da ciência, tendo o conceito de trabalho educativo como elemento central da orientação das reflexões. Trabalho educativo pode ser traduzido como o ato de produção da humanidade nos indivíduos, ou nas palavras de Saviani (1995) "é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (p.17). A partir dessa definição duas conclusões são necessárias para entender o papel da arte, especificamente os conteúdos de música no Currículo de Referência e se é possível garantir uma formação emancipadora na perspectiva de uma educação integrada, politécnica e omnilateral. A primeira premissa é: os elementos que definem o ser humano não são intrínsecos ao ser humano, eles são historicamente construídos. Assim, a capacidade artística não pode ser categorizada como um dom individual, nem mesmo como uma característica inata da sociedade, pois a arte se desenvolve como uma das qualidades da prática social. Já a segunda conclusão é: a educação

deve ser entendida como uma atividade mediadora entre a construção dos conhecimentos, desenvolvidos pelo conjunto dos seres humanos, existindo objetivamente na realidade e no indivíduo, isto é, entre a objetividade sociocultural e a subjetividade individual.

Diante do exposto, cabe especificar o papel da arte nesse processo de mediação e sua diferenciação com a ciência, sendo ambas atividades humanas participantes do processo de produção e reprodução da sociedade. Lukàcs (1968) traz essa diferenciação, considerando a ciência enquanto um reflexo desantropomórfico da realidade objetiva. Isso quer dizer que a ciência é uma dimensão da atividade humana, tendo por objetivo mostrar a realidade como ela é em si mesma, ou seja, retirar a forma humana do objeto, retirar as projeções subjetivas acerca do objeto, as possíveis leituras meramente individuais sobre o objeto e mostrar como ele é em si mesmo. Já a arte, para o autor, é um reflexo antropomórfico da realidade objetiva, assim dizendo, ela participa do processo de construção da consciência mostrando para o ser humano uma dimensão muito peculiar da realidade objetiva, o próprio ser humano. Isso significa dizer: o que é refletido na arte não é a realidade objetiva em si, mas é o próprio ser humano em seus aspectos subjetivos com suas emoções. Antropomorfizar é dar forma humana ao objeto, dessa maneira a arte torna objetivo os aspectos subjetivos do ser humano, criando então um reflexo dessa subjetividade, levando a uma autoconsciência. Um exemplo prático para entender essa diferenciação é citado por ABREU (2020): "não ouvimos Chico Buarque para entender a ditadura da mesma forma como fazemos isso na sociologia ou na história ouvimos Chico para sentir a ditadura, e por meio dessa experiência, de sentir compreendemos melhor o que foi esse período histórico". Portanto, não se trata de conhecer cientificamente os aspectos da ditadura, porque para isso existem as ciências humanas. A singularidade da arte se configura no sentido de conhecer as dimensões subjetivas que envolvem esse processo histórico. Não se refere a categorias de importância ou de hierarquização; ciência e arte devem ser entendidas como dimensões igualmente importantes de apropriação do mundo pelo ser humano, as quais vão se desenvolvendo no seio da prática social, não sendo estanque, é criada e recriada intermitentemente.

Conforme já visto, o envolvimento da música em uma proposta de educação por meio da arte deve levar em consideração o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do sujeito. Proporcionar condições para se chegar à consciência das percepções, no sentido de promover a práxis emancipadora em oposição à alienação. Para tanto, de igual modo à diferenciação explicitada sobre a arte e ciência, a música pode ser caracterizada enquanto objeto artístico e produto do desenvolvimento da história da humanidade, pelo qual o homem é determinado e também determina, tornando-se, simultaneamente, produto e produtor de seu

meio social, logo, dotado de subjetividades e objetividades. A despeito de sua contribuição formativa emancipadora, pontua-se a música como sendo uma área do conhecimento equivalente a um "trabalho pedagógico com bases sensíveis e cognitivas" (SCHMIDT, 1993, p.45). Desse modo, não se ocupa de sintetizá-la ao domínio objetivo da ciência apenas, mas fundamentalmente tratar o fenômeno como dialético e simultaneamente objetivo. Isso pois reflete o contexto vigente ou a realidade objetiva e subjetiva, traduzindo a relação do todo com a contribuição específica de cada indivíduo em questão, evitando, assim o excesso de subjetividade, ou o subjetivismo, atribuído historicamente conferindo um patamar metafísico, sobrenatural. O fenômeno musical, então, não é uma criação abstrata originada apenas das capacidades cognitivas individuais sem depender do meio social e, tampouco, poderá ser um produto absoluto desse meio social, negligenciando o homem/mulher - individualmente considerado - como agente criador e como agente de transformação histórico-social, nisso se justifica a dimensão da sua potência em uma educação transformadora.

Após essas reflexões, visualização e breve análise dos conhecimentos propostos no CRA, especialmente os conteúdos perpassados pela música, sejam aqueles apresentados de forma exclusiva ou aqueles que aparecem como possibilidades nos conhecimentos, denominados como inter-linguagens, sendo potencialmente intrínsecos à escolha/formação do docente, se deterá à frente um aprofundamento das percepções. O objetivo é explorar as possibilidades e limites dos conteúdos de música no que tange o seu alinhamento aos propósitos do trabalho, ciência e cultura como princípios educativos e o comprometimento com a emancipação dos alunos. Pautando-se, assim, na apreensão da primordialidade da subordinação desses conteúdos aos compromissos humanos, éticos, sociais e políticos alicerçados em um cenário que compreende o real e efetivo desenvolvimento do ser humano.

Diante disso, com vistas à catarse representante do ápice do processo educativo, a viabilização de uma pedagogia musical regulada pela proposta do Currículo de Referência se efetiva sob três categorias de análise, as quais sob a regência da teoria crítica são imprescindíveis para uma efetiva democratização dos fundamentos básicos da linguagem musical. Esse processo não se constitui em mero processo mecânico de aquisição das habilidades, ou teorias, mas trata-se de uma aprendizagem também crítica e emancipadora na qual o professor exerce o papel de mediador entre o aluno e os conhecimentos musicais construídos historicamente pela humanidade, ou ainda, entre o aluno e as representações sociais do mundo transmitidas pela música (SCHMIDT, 1995). Desse modo, entende-se as perspectivas formativas da educação musical como não sendo diferentes do percurso formativo geral balizando a formação do ser humano como um todo, resumido em "observar as

possibilidades máximas de formação humana dialeticamente como condição e consequência da superação do capitalismo" (ABREU, 2018, p. 17). A necessidade da educação musical escolar se constitui, para a teoria marxista, tal como a necessidade em seu sentido geral, na relação dialética com a finalidade da atividade humana. Isso a partir de seu caráter material e ativo do nascimento da sociabilidade como um produto da atividade humana e não uma essência metafisicamente pré-existente no indivíduo, esperando para ser objetivada na realidade.

Na sociedade moderna, aquela estruturada sob o modo de produção capitalista, o trabalho educativo se torna um elemento central para os processos de produção e reprodução da vida social. Isso exige, então, a sua institucionalização na educação escolar, representando a sua forma historicamente mais desenvolvida. Isto é, a escola é entendida como expressão de um domínio exercido pelo ser humano sobre uma dimensão da sua própria prática social - a dimensão educativa -, então ele exerce uma atividade consciente sobre ela. Diante disso, faz-se necessário pontuar o trabalho educativo que acontece na educação escolar como sendo diferente de outros processos educacionais ocorridos no cotidiano, porque existem processos educativos fora da escola. No entanto, a educação ocorrida na escola é qualitativamente diferente, pois representa uma relação consciente com o trabalho educativo. Em suma, está se tratando a música como arraigada ao conceito de trabalho ontológico, conforme já estudado nesta pesquisa, em vista disso, ela é uma necessidade histórica do processo de desenvolvimento do ser humano essencial ao transcurso da emancipação.

Para tal, a fim de vislumbrar a possibilidade da educação musical expressar a transformação do papel social da classe trabalhadora por meio da catarse, os conhecimentos musicais propostos no CR serão confrontados sob os aspectos: **elementos estruturais da tradição musical - clássicos; processos de automatização e a supervalorização da experiência estética; desenvolvimento de sensibilidade e crítica para combate à dominação e a desumanização advindas da transformação dos bens culturais em mercadoria - indústria cultural, práxis.**

#### 6.5.1 Elementos Estruturais da Tradição Musical

Partindo do esforço em diferenciar a arte, enquanto prática social, da arte como conteúdo escolar, Saviani ressalta a categoria de clássico como orientadora da seleção deles. O "clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho

pedagógico" (SAVIANI, 2008, p.13), em suma, clássico é o que resistiu ao tempo, é o que se manteve, traduzindo-se na transmissão/assimilação do saber sistematizado. Esse é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. No caso da arte, clássico é o que se manteve como necessário por refletir algo da subjetividade do ser humano, e nada tem a ver com a visão dicotômica entre erudito e popular ou entre eurocentrismo e decolonialidade. Clássico tem a ver, então, com o que se manteve ao longo da produção histórica e cultural da humanidade, ou com afetos e questões subjetivas, não se limitando às regiões ou classes, mas conectando o ser humano à história do desenvolvimento da humanidade como um todo. A exemplo dessa diferenciação pode-se apontar o fato de que na ciência é de fácil compreensão aquilo que diz respeito ao senso comum, ou simples opinião daquilo que é do âmbito do saber sistematizado. Esse último diz respeito às teorias sobrepostas, tendo como referência a realidade objetiva, isto é, um conhecimento mais desenvolvido constituindo-se como um reflexo mais fidedignamente possível da realidade, negando ou complementando o conhecimento anterior. Assim, o processo de desenvolvimento histórico da ciência caminha numa linha temporal mais contínua, muito embora atravessada de avanços e retrocessos, uma vez que a relação com conhecimentos anteriormente desenvolvidos são frequentemente mobilizados para construção de novos conhecimentos. Já na arte, existe uma confusão relativa ao senso comum *versus* manifestação popular, dado que ela não é, necessariamente, menos desenvolvida ante a uma manifestação erudita, pois ambas manifestações necessitam de técnicas para execução. Sob esse critério percebe-se a técnica não desligada de um princípio maior e mais amplo: a arte é um reflexo antropomórfico envolvendo um desenvolvimento histórico a respeito da subjetividade de um ser humano, historicamente determinado. Ele produz arte de uma determinada época sendo a melhor expressão possível do ser humano daquele determinado tempo.

Em se tratando de música, é preciso diferenciar radicalmente o clássico do erudito e, de igual modo, a hegemonia dos clássicos musicais europeus. Fala-se em clássico, entre muitos outros exemplos, na cultura greco-romana, em Descartes na filosofia, Dostoiévski na literatura universal, Machado de Assis na literatura brasileira, etc. Esses exemplos são o que se entende por clássico e se configura na transmissão/assimilação do saber sistematizado, definido pela prática social. Contudo, em música há uma confusão com aquilo conhecido como música clássica e nada tem a ver com o conceito aqui aludido. A concepção de música clássica é também questionada por ser uma classificação limitada sob vários aspectos, mas sobretudo por considerar apenas o período histórico do Renascimento ao século XIX, no continente europeu

que acabou por se tornar hegemônico e vulgarmente denominado de música erudita. Essa universalização representada essencialmente pela música tonal, omite a avantajada variedade das produções artísticas da música modal, como das tradições orientais; a música grega antiga, as músicas de alguns povos e povoados da Europa, África, América e Oceania, culturas contemporâneas de grupos minoritários, como indígenas sul-americanos, dos negros, umbanda, candomblé, etc. Essa omissão se reafirma e se mantém na inserção das produções artísticas no mercado lucrativo, analisados mais adiante. Dito isso, abordar os clássicos não significa oposição a uma educação musical decolonial, ao contrário, trata-se de dar elementos para se entender a totalidade da realidade objetiva e, com isso, impulsionar a emancipação a qual não pode excluir a percepção crítica das diferenças de classe, raça, gênero, e etc. Sob essa perspectiva, pode-se apontar no CRA uma preocupação quanto à abordagem dos conteúdos clássicos com objetivos claros em possibilitar a ampliação dos conhecimentos para a diversidade cultural pelo ensino de arte. Alinhados com as sugestões constadas no parecer do NEABI sobre os Currículos de Referência da educação básica a respeito da inclusão de uma educação antirracista, contemplando as leis 10.369/03 e 11.645/08, os ATEs em arte identificaram no material recebido dos câmpus, cujas sugestões haviam sido atingidas parcialmente. Nesse sentido, coube aos assessores e "adequações terminológicas, inserções e/ou exclusões foram realizadas na tentativa de tornar o material mais inteligível e objetivo", a fim de favorecer a indispensabilidade de maior compromisso "no desenvolvimento das questões educacionais voltadas ao antirracismo e as questões étnico-raciais, elemento notável também em arte" (IFSP, 2020b, p.11). Desse modo pode-se verificar o grupo de conhecimento 2, especificamente aquele que engloba conhecimentos relacionados a apreciação, leitura e fruição de obras de arte assinala essa posição:

Esse grupo de conhecimentos essenciais considera a pluralidade de modos e meios de aproximação de obras artísticas tanto quanto suas diversas naturezas. Busca aproximar os estudantes das produções artísticas de maneira aberta, sem estereótipos e preconceitos, favorecendo a valorização, o respeito, a identificação de poéticas e referências inerentes às diferentes sociedades e visões de mundo. Autores que prezam o respeito à diversidade cultural no ensino da arte. (IFSP, 2020b, p. 8).

Também estabelecidos em outros grupos de CE, pode-se citar alguns ressaltando essa demanda específica:

técnicas e procedimentos na criação em arte dos diversos povos, comunidades e culturas; A arte e as culturas (indígena, africana, brasileira, popular, latino-americana, queer, pop, geek, entre outras); produção artística e cultural de diferentes origens e nacionalidades em perspectiva diacrônica e sincrônica; arte africana, afro-brasileira e



indígena. História da arte com referências das diferentes bases epistemológicas (perspectiva decolonial, afrocentricidade, dentre outras). (IFSP, 2020b, p.8-9).

Voltando à questão específica dos clássicos, abraçando também as questões de uma educação para a diversidade, é imprescindível desvincular a universalidade dos clássicos da música erudita, como, superar a dicotomia entre clássico e popular. Ao se conceituar o erudito na música, consensualmente não se trata da mesma coisa que o erudito nas ciências humanas, por exemplo. Nesse sentido, usar a nomenclatura 'conhecimentos sistematizados' no lugar de erudito, melhora a dimensão da compreensão e diferenciação daquilo que é sistematizado, e daquilo que é popular.

Diante do exposto, a categoria de clássico referente à educação musical escolar, partindo da premissa: clássico é aquilo que se manteve, compreende-se que é justamente por ser sempre necessário e, no caso da arte/música, por refletir um quê de subjetividade dos seres humanos. E, para superar essa visão dicotômica entre erudito e popular, entre Europa, Brasil e outros continentes, não se pode negar o valor histórico e artístico das músicas dos diferentes períodos históricos que se queira denominar, ou das músicas tonais e europeias, mas de depreender a presença de manifestações clássicas, no sentido adotado por Saviani (2008), em qualquer gênero musical, reconhecendo sua potência melódica, tímbrica, harmônica, rítmica, etc. A citação já utilizada do grupo de conhecimento 5 - história e historiografias da arte e de suas linguagens – agora alinhada à essa outra conceituação, sugere:

Entendemos que a construção dos saberes artísticos no contexto contemporâneo requer a experimentação de processos educativos que permitam a leitura do campo de sentido ou da obra de arte e de contextualização sobre o que é visto e realizado em arte e na cultura visual durante a história da humanidade. (IFSP, 2020b, p. 9).

Sendo assim, importa aos alunos aprenderem sobre a diversidade musical existente no mundo, e não apenas sobre as obras-primas as quais o consenso ocidental hegemônico imortalizou. É preciso saber como as músicas são criadas, compreender os diferentes padrões ou estruturas sonoras em que as músicas estão fundadas e se apropriar das construções históricas desses padrões sempre sujeitos à reflexão e transformação. Ainda nesse mesmo alinhamento o grupo de conhecimento 6 que discorre sobre patrimônio cultural, reafirma o entendimento de uma educação em arte, propondo-se emancipadora e possibilita a apreensão de conhecimentos sistematizados com maior grau de desenvolvimento possível construído pelo gênero humano, conforme consta no CRA:

Patrimônio também carrega consigo o sentido de herança. Museus e acervos podem ser tombados como patrimônio, por exemplo. A ideia é que possamos problematizar o conceito de patrimônio histórico e artístico, relacionado ao longo do tempo à produção cultural produzida ou considerada de valor pela elite dominante, o que costumamos chamar de cultura hegemônica. A proposta é que cada docente, no contexto no qual se insere, trace os caminhos possíveis para as abordagens e estratégias pedagógicas. Minimizar os distanciamentos que social e historicamente foram construídos é lidar diretamente com a experiência. (IFSP, 2020b, p. 9).

Compete apresentar aos alunos conceitos gerais de música, incluindo exemplos musicais de outras culturas sem delimitar-se em uma fronteira geográfica ou temporal, fornecendo quantas possibilidades couberem de compreensão da música de sua época, do seu próprio século, uma vez que a produção da humanidade se transforma para aquilo que se tem hoje e para o que virá a ser no futuro. Segundo Saviani (1991), a universalidade do saber está intimamente ligada à questão da objetividade, isto é, um conhecimento expressado pelas leis que regem a existência de determinado fenômeno sejam eles naturais como sociais. Então, sua validade é universal porquanto ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, época e lugar, ao passo que seu surgimento e desenvolvimento é condicionado historicamente. Esse conceito é chave na PHC. Universal, aqui não é utilizado com significado eurocêntrico ou global, mas como sendo os conhecimentos que estão disponíveis para nós na nossa cultura, no nosso tempo e que mediam o acesso e vivência/experienciação de outras culturas. Por exemplo, conhecer e identificar características do sistema tonal, proporciona uma diferente compreensão sobre o sistema microtonal. Essa universalidade está presente no CRA, como se pode aferir no grupo de conhecimento 5, abordando os conhecimentos de história e historiografias da arte e de suas linguagens, pensado com o objetivo de favorecer as escolhas que cabem aos docentes sob a posição de que

a construção dos saberes artísticos no contexto contemporâneo requer a experimentação de processos educativos que permitam a leitura do campo de sentido ou da obra de arte e de contextualização sobre o que é visto e realizado em arte e na cultura visual durante a história da humanidade. (IFSP, 2020b, p. 9).

Após essas reflexões, ainda sob a perspectiva de um currículo tendo como uma de suas características a eleição de conhecimentos clássicos, Thiago Abreu (2018) apresenta a aquisição da capacidade de escrita e leitura da música para formação musical escolar de uma pessoa como imprescindível na seleção desses conhecimentos para música. O autor designa a notação musical como elemento central na educação musical escolar atribuindo sentidos no desenvolvimento histórico da prática musical, que resulta do advento da notação musical. O processo de sistematização da prática musical ocidental, ainda que hegemônica e eurocêntrica,

está diretamente ligado a uma relação consciente com os elementos determinantes da música, uma relação consciente com a altura das notas, com o tempo, etc. Por conseguinte, a escrita musical significa uma expressão objetiva dessa consciência e o domínio dos elementos musicais. A apropriação da notação musical resulta em uma forma de cristalização dessa relação consciente com os elementos musicais em elementos gráficos e objetivos. O advento da notação resultou em uma nova forma de organização da música, mesmo que inicialmente tenha surgido em um cenário restrito, os mosteiros europeus acabaram por fornecer uma nova base expressiva e alterou toda a prática social da música que veio depois dela, mesmo nas músicas populares. A escrita musical transformou o processo das práticas de transmissão da cultura musical, e também os processos de ensino e aprendizagem, revelando-se em uma referência significativa na união dos elementos universais. Assim, destaca-se a notação musical como um conteúdo importante da educação escolar porque ela não se limita a um ou outro gênero musical, é algo que permeia toda a música ocidental, seja ela erudita ou popular. Ainda praticando-se sem ler e escrever música, ou seja, por transmissão oral e prática, que é o que acontece na maioria das vezes na prática social, quando uma pessoa domina a notação musical, ela pode conseguir estabelecer uma relação mais consciente com aquilo que está praticando ao passo que entende a estrutura da música. Como se comparar, por exemplo, a linguagem escrita e a linguagem falada. Vygotsky (1988) aponta que a linguagem escrita obriga a criança a atuar de um modo mais intelectual, obrigando-a a tomar consciência do seu próprio processo da fala. Isto é, quando se aprende a escrever não está somente se apropriando do registro da linguagem falada do papel, mas trata-se de um processo de aprendizado que estabelece uma relação mais consciente com a linguagem, uma relação que entende a linguagem como processo e não como um produto acabado que se reproduz espontaneamente. Dito isso, de igual modo, o aprendizado da notação musical não apenas serve para escrever ou ler uma partitura, mas representa, fundamentalmente, um salto qualitativo nas relações entre o indivíduo e o conhecimento musical.

O CRA atende esse requisito em sua primeira apresentação de grupos de conhecimentos, aborda os fundamentos das linguagens artísticas os quais são considerados "conhecimentos que abarcam os aspectos teóricos, práticos e estruturais dessas linguagens e são basilares para sua apreciação, produção e contextualização". Em música os CE pertencentes a esse grupo são:

fundamentos, aspectos teóricos e práticos da música: elementos formais: paisagem e matéria sonora: som, ruído, altura, duração, intensidade, timbre; composição: ritmo, melodia, harmonia, improvisação, partitura, notação gráfica, gêneros musicais; músicas experimentais, música e estranhamento e elementos do som. (IFSP, 2020b, p. 13).

A fim de entender e apreender a notação musical é preciso passar pela compreensão dos fundamentos acima citados, contudo observa-se que a importância da aprendizagem dos elementos formais do som, por exemplo, não esteja com fim no som propriamente dito, mas um degrau possibilitando o salto qualitativo pretendido no que concerne, por exemplo, às experiências estéticas, portanto, sendo fundantes a medida que se objetiva apreciação, interpretação e criação atreladas ao desenvolvimento da subjetividade e da objetividade humana construídas socialmente pela arte.

Destarte, dentre as práticas musicais contemporâneas hegemônicas, sejam eruditas ou populares, muitas delas decorrem de um processo de desenvolvimento da música atrelado ao surgimento da escrita musical. Enquanto conteúdo escolar, a notação musical tem potencial não apenas de ensinar a ler e escrever música, mas de se apropriar dos elementos estruturais permeados em praticamente todas as músicas, sendo que a apreensão desses elementos muda a relação do sujeito com a música sendo resultado desse processo histórico intimamente ligado com o desenvolvimento da escrita musical. Para isso, a história e historiografias da arte são conteúdos também clássicos podendo ser analisados e compreendidos sob a égide da notação musical, mas transcendendo-a. Pode-se apontar esses conteúdos como acesso ao saber sistematizado e desenvolvido pelo ser humano designadamente permeados pela prática social, e que estão presentes no CRA, com potencial no auxílio à construção de sentidos e contextualizações, especificamente, encontra-se elencado no quinto grupo de conhecimentos:

História da arte com referências das diferentes bases epistemológicas (perspectiva decolonial, afrocentricidade, dentre outras); **história da música**; movimentos e períodos da arte ocidental; arte e técnica: processos e relações desenvolvidos no decorrer da história; história da arte brasileira; história da arte latino-americana; história das performances afro e indígenas. (IFSP, 2020b, p.15, grifo da autora).

É perceptível, em todos os conhecimentos com possibilidade de serem desenvolvidos, focados na especificidade da música, haver coerência com o esperado de um currículo concebido a partir dos elementos estruturais da tradição musical que não distingue o popular do erudito, tampouco privilegia períodos musicais específicos. Assim, estão garantidos os conhecimentos a partir de uma universalidade não relegada a um ou outro gênero musical mas entrelaçada em toda a história da música, seja ela qual escolha se tratar, edificada pela materialidade histórica e social humana.

Um outro ponto a ser mencionado é um cuidado na adoção dos métodos ativos em educação musical, principalmente aqueles com ponto alvo o fazer ou criar. Não significa dizer

que criação/composição/interpretação não sejam importantes, ou não devam fazer parte de um currículo clássico, mas apontar uma crítica na adoção desse tipo de abordagem educacional, primeiro porque se alinha aos preceitos das pedagogias do aprender a fazer, conforme já visto, são alinhadas a um esvaziamento do domínio intelectual na medida em que educa para formação de mão de obra. Com isso, esse tipo de abordagem pode não reverenciar a produção musical em sua forma mais desenvolvida, sistematizada na prática social humana, e consubstanciada nos elementos formais da música tradicional, supervalorizando por exemplo, simples apreciação e manipulação dos sons do ambiente com foco no ato criativo<sup>59</sup>.

Essa quebra com a tradição musical representa, assim, um esvaziamento do conteúdo historicamente formado pelo gênero humano na prática educativa. Em outras palavras, quando a pedagogia da música deixa de se basear nos elementos estruturais da tradição musical seu grau de riqueza de conteúdo fica limitado: ela não mais se fundamentará nas conquistas musicais humanas (conquista do domínio objetivo de um conteúdo subjetivo que toma forma nos elementos da música). Não mais se falará, por exemplo, em modos ou em intervalos melódicos, nem da importância do trítone no movimento da melodia que leva às relações harmônicas de dominante/tônica, isso porque a música de vanguarda e a aula que se fundamenta no trabalho com a paisagem sonora não se baseiam nestes elementos. Mas deixar de conhecer os princípios da melodia e da harmonia é também abster-se de se apropriar de toda a riqueza musical das inúmeras obras do modalismo e do tonalismo. (ABREU, 2018, p. 155).

Nessa acepção, a renúncia do ensino dos elementos tradicionais da música se traduz em um afastamento da riqueza humana neles sintetizada, rejeitando, de igual modo, a perspectiva de apreendimento das formas mais desenvolvidas de sentimentos e emoções que subjetivamente foram desenvolvidos historicamente sob a forma musical na realidade objetiva. Isto é o que Saviani definiu como a essência ontológica do processo educacional: um processo de humanização deste indivíduo, de estabelecimento de uma relação íntima entre a sua vida individual e a riqueza afetiva que acompanha a trajetória do ser humano. (SAVIANI, 2008, p. 13)

#### 6.5.2 Processos de Automatização e a Supervalorização da Experiência Estética

Ainda para uma análise sobre a especificidade na arte na formação humana, é oportuno se derivar também algumas reflexões pedagógicas a respeito da tendência a uma supervalorização da experiência estética na aula de artes. Essa tendência acaba, muitas vezes, caindo numa perspectiva negativa acerca do ato de ensinar e a sua contrapartida: a relação entre a construção de automatismos com fins de apropriação de determinados conteúdos das

---

<sup>59</sup> Exemplos: Paynter e Shafer

linguagens artísticas e a liberdade do aluno na construção de autonomia diante dos conteúdos da arte e também da experiência estética.

Esse entendimento parte da contraposição à característica central das ideias hegemônicas sobre educação e de como elas observam a formação humana como uma construção individual do conhecimento, ou na interação uns com os outros, tendo o professor apenas como um mediador - conhecido como sócio-construtivismo. Nesse contexto de ensino, a transmissão diretiva e intencional de conhecimento é tido como algo limitante à formação e se põe em defesa do aprender a aprender. Diante disso, se percebe que a tônica não se dá nos conteúdos historicamente constituídos e nos processos de ensino, mas na experiência individual de conhecimento e de construção do conhecimento. Então, no que responde à arte, essa tendência à supervalorização da dimensão da experiência, ou do fazer, são trazidos para o âmbito dos processos educacionais e incorporados no aprender a aprender, se torna um problema pois faz perder a clareza das relações entre os conteúdos escolares, os processos de ensino e a formação humana.

Portanto, é, mais uma vez, necessário entender a diferenciação dos processos pedagógicos da arte da experiência estética em si. Isso não quer dizer que deva se inserir nos processos educativos uma contraposição da atividade intencional de ensino dos conhecimentos dos conteúdos escolares ao desenvolvimento da experiência estética. Mas que o primeiro seja o substrato do segundo. A crítica à mecanicidade não é algo exclusivo da arte, mas ela permeia todo o ideário do aprender a aprender, como, por exemplo, as críticas à mecanicidade nos processos de alfabetização. Na arte isso se torna mais incisivo justamente porque se confunde os exercícios mecânicos de treinamento - como leitura musical e técnicas de desenho com linhas - com um fato estético. Ou por dizer, há uma confusão entre o processo de ensino com experiência estética. O treino em si não pode ser considerado arte ou uma experiência estética, mas é somente por meio dele que se pode praticar e experienciar arte/música em outros níveis mais desenvolvidos. Não se trata aqui de defender apenas uma educação mecânica por meio de transmissão de conhecimentos típicos dos currículos tradicionais acríticos que têm por premissa o aprender a fazer, mas de defender que o sujeito seja capaz de fazer experiências. Assim, é relevante apontar, conforme Adorno (1995), o propósito da educação como sendo um caminhar para a preparação de uma consciência real, levando à emancipação. Para tanto, há que apropriar-se da experiência e conhecimentos adquiridos ao longo da vida e relacionar teoria e práxis a fim de apresentar a realidade com suas contradições e conflitos. (ADORNO, 1995)

Em vista disso, não é possível negar o papel desempenhado pelo ensino e manejo da técnica, entretanto, por outro lado, também não é conveniente atribuir-lhe exclusividade no

tempo destinado ao ensino da arte, trazendo em seu bojo um nível de racionalidade objetiva presente na materialidade da própria obra de arte. A técnica claramente pode ser ensinada e compreendida, embora se tenha consciência de que jamais sua significação será racionalmente esgotada, uma vez que estamos tratando de arte e não, propriamente, de ciência (SCHMIDT, 1995).

Em que se pese a especificidade na arte na formação humana, na qual muitas vezes se preconiza a experiência estética como um dos atos educativos de maior importância, é preciso reconhecer, ao se tratar de música, sua característica específica de imediatez do fenômeno. Muitas vezes, ao se direcionar o processo de educação musical para isso, no fazer imediato, há uma tendência a se perder a clareza das relações entre os conteúdos escolares os processos de ensino alinhando-se à formação acrítica e utilitarista, responsáveis pela condenação acirrada aos exercícios mecânicos para o aprendizado de instrumentos musicais, por exemplo. Contudo, não se pode garantir o aprendizado de um instrumento sem que se invista em treino das habilidades motoras, auditivas, etc.. Saviani (1995) corrobora com essa questão quando discorre sobre a relação entre a construção de automatismos e a liberdade. Isso significa dizer que o aluno terá uma autonomia perante o conteúdo da arte quando ele dominar determinados conteúdos da linguagem artística, e por isso, faz-se necessário diferenciar os processos pedagógicos da música da experiência estética em si mesma.

Essas mesmas vertentes pedagógicas que, por sua vez, supervalorizam a experiência estética, não levam em conta, por exemplo, todo o processo educacional, de treino e repetição antecedentes do fenômeno da interpretação musical parecendo natural e espontânea aos olhos de quem aprecia. Pois bem, os processos mecânicos são imprescindíveis, enquanto processos educacionais, para se chegar a uma experiência estética a qual, conforme já dito, é dotada também de conteúdos educacionais e será abordada no próximo item.

De acordo com o relatório dos ATEs e os CE no CRA, pode-se notar esse entendimento quanto a importância dos procedimentos técnicos especificamente no grupo 3, responsável pela abordagem dos conhecimentos que podem auxiliar o desenvolvimento dos processos de criação em arte nos cursos de ensino médio integrados, quando expõe:

É importante que o fazer arte na Educação Básica, promova o desenvolvimento do percurso de criação pessoal do estudante, a **articulação entre o ato criador, materiais, técnicas e outros procedimentos** e o entendimento do processo de criação de diferentes artistas [...] De acordo com Head (2013) entendemos a arte como possibilidade de desenvolvimento da educação imaginativa, que transcende o fazer e obter produtos, **mas que pensa e constrói significativamente os processos.** (IFSP, 2020b, p. 8 - grifo da autora).



Tal como a notação musical, o processo mecânico não é um fim em si mesmo, mas constitui-se como estrutura do desenvolvimento criativo do aluno. Somente por meio do ensino dos elementos técnicos, da escrita e da leitura da música, do solfejo e das noções de harmonia, etc. é possível apreender subsídios para uma formação musical plena e então "adquirir a capacidade de experienciar toda a riqueza humana contida nas obras musicais por meio da performance e da apreciação, de refletir abstratamente sobre essa riqueza em termos da estrutura da música, e inclusive realizar atividades como a composição" (ABREU, 2018, p. 182). Alguns conhecimentos essenciais foram elencados no CRA os quais são passíveis de perpassar a educação musical pelos processos de automatismos com vistas à liberdade de apreciação, interpretação e criação. Pode-se citar: "criação musical instrumental e vocal; improvisação musical e sonoplastia; música eletrônica (DJ) e sintetizadores; reconhecimento, produção e uso dos sons produzidos pelo corpo" (IFSP, 2020b, p.14), uma vez que estão submetidos à associação desses conhecimentos específicos aos processos de técnicas para promoção da percepção estética.

Fato é que, qualquer atividade criativa precisa, necessariamente, passar pelo domínio de conhecimentos específicos da música. Portanto, com base nisso, exclui-se a ideia de atribuição do domínio desses conhecimentos, traduzidos por performances 'fluidas e naturais' a um potencial musical inato, isto é, popularmente conhecido como dom, referendando, assim, a compreensão da gênese histórico-social do fenômeno musical. Essa consciência da relação dialética entre mecanicidade e criatividade, que não exclui a possibilidade de uma relação inconsciente e simbiótica entre o artista e os elementos musicais, é necessária para uma educação musical emancipadora.

### 6.5.3 Desenvolvimento de Sensibilidade e Crítica para Combate à Dominação e a Desumanização Advindas da Transformação dos Bens Culturais em Mercadoria: educação estética e indústria cultural.

A partir, portanto, da apropriação dos processos de mecanização da arte, como dos processos teóricos, históricos e críticos inerentes ao que se entende por uma educação em arte emancipatória, há também um ponto necessário que faça parte desse trajeto. Adorno (1995) chama de promoção de autorreflexão crítica das relações sociais com o objetivo de modificá-las, pressupondo um trabalho envolvendo a relação do homem com a natureza e com a sociedade. Dito de outro modo, é preciso apresentar a realidade para o indivíduo com objetivo de lhe causar 'incômodo' perante os contrastes sociais, responsáveis por retirar dos sujeitos sua

consciência de que são protagonistas por toda e qualquer mudança para se galgar um mundo mais humanizado, sem deixar, no entanto, de oferecer suporte para suprimir a barbárie. Para o autor, corroborando com os preceitos de uma educação por meio do trabalho, entendendo que um dos principais objetivos da educação é alcançar uma condição social com objetivo de alcance da emancipação, a educação estética tem relação direta com a experiência estética vislumbrando "uma formação humana em que o sujeito possa desenvolver a sensibilidade e a crítica de modo a perceber a realidade como se apresenta para nela poder agir combatendo a dominação e a desumanização". (COSTA, 2017, p. 138)

Conforme visto, a arte é um processo de técnicas e formas de expressão da subjetividade as quais são historicamente constituídas. Nessa lógica, a arte não é uma expressão espontânea, isolada de determinado grupo, isso porque esse próprio grupo não está isolado em um processo histórico, e sim, participa das contradições dele. Seguramente o CRA está alinhado à essa perspectiva sócio-histórica envolvida na experiência estética como se pode perceber nos excertos do relatório dos ATEs a seguir:

A proposta é reconhecer os conhecimentos e as expressões culturais como direitos coletivos das populações autoras e detentoras desses conhecimentos. Valorizar a identidade, ancestralidade e criatividade nos processos educativos também significa garantir o acesso a saberes e fazeres outros. Promover experiências estéticas e culturais de forma que a escolha dos conteúdos permita a interação com as diversidades das formas de arte (obras de arte e manifestações culturais) e concepções estéticas das diferentes culturas (local, regional, nacional e global) com produção de sentidos e significados. (IFSP, 2020b, p.8).

Entendemos que a construção dos saberes artísticos no contexto contemporâneo requer a experimentação de processos educativos que permitam a leitura do campo de sentido ou da obra de arte e de contextualização sobre o que é visto e realizado em arte e na cultura visual durante a história da humanidade. (IFSP, 2020b, p. 9).

Minimizar os distanciamentos que social e historicamente foram construídos é lidar diretamente com a experiência. Para Larrosa (2017) na formação com aprendizagem significativa, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que o sujeito volta-se a si mesmo, numa espécie de ressonância. (IFSP, 2020b, p. 9-10).

A partir desse viés, para que uma experiência estética seja, de fato, emancipadora, deve-se perceber, dentre as várias contradições apresentadas pela sociedade, uma das principais que perpassam a contemporaneidade, qual seja a transformação dos bens culturais em mercadoria, isto é, a indústria cultural responsável por resumir os termos estéticos a uma padronização. A polêmica dessa determinação se traduz na dominação exercida sobre os sujeitos por meio do processo econômico (ADORNO, 1986), sendo assim, se os meios de ensino, em especial, do ensino de arte, não estiverem a favor de uma construção de conhecimento, propiciando a

emancipação, estarão à serviço da consolidação da manutenção de um processo que preconiza "a falta de maturidade das massas sendo resultante do fato que os homens continuam não sendo senhores autônomos de sua vida; tal como no mito, sua vida lhes ocorre como destino" (ADORNO, 1986, p. 67). A arte sendo entendida como mercadoria, tem o objetivo raso de apenas gerar e suprir necessidades imediatas, revelando um caráter alienante e de cunho ideológico impositivo. A partir disso provoca a retirada da liberdade de escolha e autonomia do indivíduo.

Entretanto, não se pode negar que a modernidade trouxe benefícios e vantagens técnicas e tecnológicas às artes, como se pode citar a promessa de uma efetiva democratização ou socialização dos bens culturais por meio dos meios de comunicação. Mas importa aqui observar como o processo de massificação da indústria e consumo culturais se configuram nas artes, e como o processo educativo pode se contrapor às perdas desse modelo impositivo. Chauí (1995) aponta a industrialização da cultura tornando as artes: de expressivas em reprodutivas e repetitivas; de trabalho de criação e reprodução da subjetividade da sociedade em eventos para consumo; e de experimentação do novo, em consagração do capital pela moda e pelo consumo. Desse modo, constata-se, ao invés da garantia de acesso e fruição das obras culturais à todos, favorecendo a democratização da arte, o que a indústria cultural apresenta é o privilégio de uma minoria aos bens culturais historicamente construídos e um processo imponente de massificação da cultura para as classes trabalhadoras.

Para Adorno (1986) a configuração do processo econômico que domina os seres humanos, não faz diferenciação de um indivíduo do outro, e tem por objetivo o lucro acima de qualquer coisa, traz como resultado a condução das pessoas à alienação com vistas à desvinculação da arte do seu sentido material da categoria trabalho para inseri-la na categoria de entretenimento em que se objetiva impulsionar uma conformação de desatenção e distração que se converte em relaxamento, submissão e alienação. (ADORNO, 1986). É no fundamento dessa sociedade ordenada pelo capital, desenhada, portanto, individualista em oposição aos interesses coletivos, que a arte é constituída e oferecida às pessoas. Destarte, traduz-se a alienação como fundante de sujeitos fragmentados, seres não conscientes e unilaterais. Nisso, somente a partir da formação cultural que se destaca pela relevância das análises críticas das obras de arte, a fim de apreender suas tensões e contradições a contar do contexto em que foi constituída, logo permeada de questionamentos das imposições ideológicas e manutenção do *status quo*, é possível vislumbrar um processo educativo que possibilite a libertação das imposições e dos meios culturais utilitaristas e por consequência, a autonomia do sujeito. Assim, é possível identificar no CRA, sugestões de CE em acordo com essa premissa ao passo

que concebe apreciação, leitura e fruição de obras de arte desde a diversidade de modos e meios de aproximação de obras artísticas, tanto quanto suas diversas naturezas com vistas à aproximação dos alunos com as produções artísticas, engajando-os no processo sócio-histórico, como por exemplo nos conhecimentos a seguir:

Diferenças e similaridades entre as linguagens artísticas: a produção artística de diversos povos, comunidades e culturas; a estética das diferentes linguagens artísticas; a relação forma-conteúdo na produção artística; funções da arte nos diferentes contextos; leituras de imagem, som e movimento; diferentes dimensões da produção artística individual e coletiva; a experiência estética e suas particularidades. (IFSP, 2020b).

narrativas na multiplicidade de poéticas, técnicas e expressões artísticas; materialidades da arte e seus diferentes usos poéticos e processuais nas linguagens artísticas; experimentações e vivências nas linguagens artísticas; as técnicas e procedimentos na criação em arte dos diversos povos, comunidades e culturas. (IFSP, 2020b).

Assim, a começar pelos processos de automatização dos processos técnicos da arte, transitando pela análise crítica contextualizada sócio e historicamente, é possível pois, o efetivo momento de experiência estética, da contemplação que ouve ou lê uma obra de arte, devendo esquecer-se de si e se tornar um, com a totalidade da realidade objetiva e subjetiva. Este é o ponto alvo da necessidade de uma arte-educação emancipadora que a partir do incômodo se propõe a fornecer subsídios para estimular reflexão e a crítica, possibilitando um distanciamento dos mecanismos de manipulação ideológica, objetivando colocar na arte um véu que esconde a realidade, anula reflexões críticas, inibe apropriação a diferenciação entre fantasia e realidade (ADORNO, 2008).

Em se pensando numa possibilidade de, por intermédio da escola se contrapor à influência que a indústria cultural exerce sobre o gosto musical das pessoas, empobrecendo sua percepção musical, os conhecimentos musicais tornam-se imprescindíveis no que se pretenda, em um movimento dialético, expressar as contradições sociais. A educação musical escolar deve propiciar, primordialmente, o desenvolvimento da autonomia estética, quer dizer, alterar o estado de consciência dos sujeitos no que tange à percepção. Para tanto, a fim de se atingir isso, é basilar conhecimento dos conteúdos específicos das obras musicais, em suma, compreender a linguagem musical. O ganho disso seria a libertação do sujeito, possibilitando que ele não aceite sem questionar aquilo que tradicionalmente se constituiu no contexto social. (ADORNO, 2011).

A princípio, é necessário que, por meio da educação musical, se desvincule a música do sentido material da categoria trabalho da música como forma de entretenimento, receptáculo,

comercial a qual tem como objetivo único reafirmar uma estrutura de desatenção e distração para se chegar ao relaxamento, submissão e alienação. (ADORNO, 1986). Essa última categoria é a chamada música da indústria cultural, ou seja, objeto que serve aos interesses do capital. Portanto é preciso precaução com as metodologias em educação musical que propõem educar a partir das músicas comerciais - da mídia - visto que elas dificultam o indivíduo a se reconhecer e perceber as contradições às quais é submetido, reforçando sua condição alienada. Não se trata de nunca utilizar esse tipo de música, mas de não ser esse tipo de repertório a espinha dorsal das sequências didáticas propostas no contexto educacional. Mas eventualmente, em virtude dessa escolha, ter em mente que a maioria das produções comerciais são dotadas de pouca qualidade musical em que se pese as melodias e arranjos, são pavimentadas de clichês performáticos, e ainda no que se refere às letras, não fogem dos modismos além de reforçar conceitos consumistas e sexistas (NOGUEIRA, 2001). Além disso, são reflexos da produção de repetições por padronização, a qual Abreu (2020) chama de 'comida industrial', referindo-se à experiência de se experimentar sabores industrializados sempre iguais ante os sabores naturais, com temperos frescos, feitos para uma degustação única. É similar ao que acontece na experiência estética industrial na qual nem se percebe o direcionamento por um modelo industrial de experimentação sempre das mesmas coisas. Isso diz respeito ao caráter alienador presente na produção musical capitalista em que esse efeito estético, destacado por Lukács (1968), propõe uma falsa experiência de que possa haver, nesse tipo de produção artística, fruição de uma riqueza humana resultado da reprodução social, ao passo que, seguramente trata-se de uma experiência subordinada aos afetos de um indivíduo singular. "Portanto, pode-se dizer que o caráter alienador presente em algumas tendências da música no capitalismo está relacionado a uma pretensa autonomia da forma perante a realidade objetiva, à eliminação de todo mundo externo perturbador" (ABREU, 2018, p. 118)

Nos grupos de conhecimentos essenciais do CRA pode-se notar em mediações, culturas e arte, o entendimento das expressões culturais, como direitos coletivos das suas populações com objetivo claro de produção de sentidos e significados a partir de experiências estéticas e culturais das diferentes culturas desobrigadas da subserviência da indústria cultural, expressa pelos CE a seguir:

A arte e as culturas (indígena, africana, brasileira, popular, latino-americana, queer, pop, geek, entre outras); produção artística e cultural de diferentes origens e nacionalidades em perspectiva diacrônica e sincrônica; arte africana, afro-brasileira e indígena; identidades e cultura visual; corpos e artefatos; a arte e o arranjo produtivo local; arte em diálogo com outras áreas do conhecimento; arte, tecnologias e mundo do trabalho; arte e cibercultura; intervenções urbanas; processos de produção,

circulação, acesso, consumo e significação da arte; indústria cultural e cultura de massa; curadoria: relações entre arte e público. (IFSP, CRA, 2020, p. 14-15).

Também se observa essa premissa de ir além da indústria cultural nos grupos de conhecimentos: história e historiografias da arte e de suas linguagens e patrimônio cultural:

História da arte com referências das diferentes bases epistemológicas (perspectiva decolonial, afrocentricidade, dentre outras); história das artes visuais; história do teatro; **história da música**; história da dança; movimentos e períodos da arte ocidental; arte e técnica: processos e relações desenvolvidos no decorrer da história; história da arte brasileira; história da arte latino-americana; história do teatro negro; história das performances afro e indígenas. (IFSP, 2020b, p. 15).

arte como patrimônio cultural material e imaterial de diferentes povos; preservação, conservação, restauro e tombamento de patrimônios públicos (materiais, imateriais, natural, arqueológico, genético, cultural); atuação das instituições responsáveis pelo Patrimônio Cultural da Humanidade; legislação, gestão de políticas culturais e participação social; educação patrimonial: a arte dos museus, das ruas, produzidas em diferentes meios, a arquitetura, as manifestações artísticas e culturais existentes. (IFSP, 2020b, p. 16).

A partir desses CE sugeridos, para além do objeto artístico em si, com vistas ao comprometimento educativo, não se deve apenas limitar à crítica estética, mas necessariamente, relacioná-la ao movimento histórico de construção das formas de ensino-aprendizagem da música. Em que se objetive uma educação musical emancipadora, urge a viabilização de uma compreensão crítica da música como mercadoria, subjugada aos ideais propostos pela indústria cultural, fomentando a capacidade crítica, reflexiva e a autonomia do sujeito. Para isso, é preciso os alunos estarem envolvidos com um ensino de música que privilegie as formas técnicas, teóricas e críticas a fim de propiciar acesso aos conhecimentos em música num processo educativo que dê condições aos alunos de tencionarem a realidade, opondo-se assim às imposições feitas, sendo livres para acessarem toda e qualquer experiência estética desejada, conforme Adorno (2008) “o conhecimento adequado do elemento estético é a realização espontânea dos processos objetivos que, em virtude das suas tensões, ocorrem no seu interior”. Obstar-se, portanto, na concepção do elemento estético enquanto possibilidade emancipatória em que se proponha a consciência das contradições sociais, é o caminho para criar novas ações, ou novas realidades objetivas.

Diante do exposto, necessita-se pensar nessas dimensões da arte nos currículos escolares a partir de um posicionamento da luta de classes. Nesse sentido, não se pode excluir a cultura erudita e partir apenas do conhecimento prévio dos alunos, isto é, da cultura popular e de massa. É sabido que a cultura erudita está normalmente vinculada à cultura da classe dominante,

primeiro porque separa os bens culturais pelo seu suposto valor de mercado e depois porque, acerca da transmissão de conhecimentos, prioriza-se o aprender a aprender e aprender a fazer, reproduzindo uma visão burguesa sobre educação, já que, transmitir conhecimento significa democratizá-lo, portanto deixando de ser privilégio da burguesia. É preciso cuidado para que os conteúdos escolares propostos não acabem por supervalorizar as dimensões do cotidiano, condizendo-se a um relativismo cultural. Entendendo a escola como um lugar, não de reprodução daquilo que já se tem acesso no cotidiano, mas de ampliar horizontes e fornecer uma educação para além disso, o debate entre culturas hegemônicas e culturas contra hegemônicas precisa ser pensado sob o ponto de vista do que a classe trabalhadora precisa se apropriar para se tornar, então, a classe hegemônica, a classe no poder. A teoria marxiana é clara quando infere a necessidade da classe trabalhadora se apropriar da riqueza que é construída coletivamente pelo gênero humano.

#### 6.5.4 Educação Musical e a Práxis

Na concepção materialista histórica, privilegiar somente a teoria ou somente a prática corresponde a uma representação fragmentária do ato educativo nocivo, ou impeditivo de se alcançar a emancipação que só acontece em uma relação dialética entre ambas, teoria e prática. A teorização não acontece no vazio, ela é um pensar sobre um fazer, ao passo que esse fazer, anteriormente pensado, pode ser modificado pela teorização, de igual modo o pensar, ao se chocar com a realidade concreta da prática, também será modificado.

Deveras, não se pode dizer que existe uma teoria antes e uma prática depois, ou vice e versa. Ao contrário, essa concepção segmentada da teoria/prática é equivocada, uma vez que vai contra o desenvolvimento constante e cíclico entre o pensar e o fazer, capacidades humanas que se retroalimentam. Uma compreensão dicotômica separando prática e teoria reflete a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e, ainda, supõe uma hierarquização de valor entre um e outro, na qual o primeiro é visto como inferior ao segundo. Contudo, diz-se: na práxis, em sua concepção omnilateral, não há possibilidade de divisão hierárquica entre os trabalhos, porquanto inexistem um trabalho apenas manual e um trabalho apenas intelectual, um depende do outro e se constituem mutuamente. Assim, importa perceber, em razão da divisão das pessoas por classes sociais, e como isso reflete no mundo do trabalho, o que se planeja a partir da detenção de poder das classes dominantes, é que a formação integral, possibilitando uma efetiva opção profissional pelo indivíduo, é um privilégio de classe. Portanto, parte-se do princípio que o sujeito abnegado apenas ao fazer mecânico e alijado da perspectiva de se



corporificar como um ser humano integral, provido de habilidades de ação e pensamento, seja qual for o trabalho que efetue estará sendo tolhido social e individualmente. Por esse motivo se entende a educação pautada no trabalho ontológico como a única possibilidade de emancipação das classes trabalhadoras.

A práxis vinculada à educação musical, segundo Adorno (2009), deve envolver em seu processo a criação, interpretação e apreciação, comumente utilizadas nas metodologias de educação musical conhecidas,<sup>60</sup> contudo entremeadas por elementos que não se desvinculam da consciência da trama de relações estabelecidas na sociedade. “Mediante a experiência completa das obras, e não por meio de uma prática musical autossuficiente e às vezes cega, pode satisfazer sua função a pedagogia musical” (p. 109). Espera-se nesse processo, teoria e prática sendo tratadas como interdependentes, de modo que, em uma dinâmica dialética, as contradições sejam levantadas a fim de pautar a construção de conhecimentos os quais possam dar requisitos para a emancipação do sujeito, presentes nos grupos de 1 a 6 das propostas de CE no CRA, destacados trechos, respectivamente, na citação a seguir

grupo 1: conhecimentos que abarcam os aspectos teóricos, práticos e estruturais das linguagens artísticas [...]; grupo 2: pluralidade de modos e meios de aproximação de obras artísticas tanto quanto suas diversas naturezas [...]; grupo 3: promova o desenvolvimento do percurso de criação pessoal do estudante, a articulação entre o ato criador, materiais, técnicas e outros procedimentos e o entendimento do processo de criação de diferentes artistas [...] a arte como possibilidade de desenvolvimento da educação imaginativa, que transcende o fazer e obter produtos, mas que pensa e constrói significativamente os processos [...]; grupo 4: reconhecer os conhecimentos e as expressões culturais como direitos coletivos das populações autoras e detentoras desses conhecimentos. Valorizar a identidade, ancestralidade e criatividade nos processos educativos também significa garantir os acessos a saberes e fazeres outros. Promover experiências estéticas e culturais de forma que a escolha dos conteúdos permitam a interação com as diversidades das formas de arte (obras de arte e manifestações culturais) e concepções estéticas das diferentes culturas (local, regional, nacional e global) com produção de sentidos e significados [...]; grupo 5: a construção dos saberes artísticos no contexto contemporâneo requer a experimentação de processos educativos que permitam a leitura do campo de sentido ou da obra de arte e de contextualização sobre o que é visto e realizado em arte e na cultura visual durante a história da humanidade. [...]; grupo 6: Minimizar os distanciamentos que social e historicamente foram construídos é lidar diretamente com a experiência [...] a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que o sujeito se volta a si mesmo, numa espécie de ressonância. (IFSP, 2020b, p. 7 - 10).

Desse modo, uma educação musical cuja prática é privilegiada em detrimento da teoria, conforme já citado, um modelo adotado pelo que se conhece como métodos ativos em educação musical<sup>61</sup>, conforma o aluno a um estado primitivo de consciência, enquanto, em se tratando da

<sup>60</sup> Swanwick, K. Ensinando música musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. Ed.: Moderna. São Paulo, 2003.

<sup>61</sup> ver FONTEERRADA (2008); MATEIRO e ILARI (2012, 2016)

práxis, o processo educativo em música deve antepor a consciência artística, correlacionando e tencionando prática e teoria, subvertendo os modelos educacionais pré- concebidos. Isso posto, é primordial retomar que, para o aluno ser capacitado a fazer relações entre a obra e o contexto que se insere, é imprescindível a apreensão dos conteúdos musicais estruturados, superando a prática por ela mesma (ADORNO, 2008).

Por isso, a fim do sujeito poder galgar um grau de consciência mais elevado, oportunizando sua ação de resistência aos modelos de imposição e dominação, é necessário compreender a relevância da práxis na construção do conhecimento (ADORNO, 2008). Conforme Adorno (2008), a respeito do conhecimento musical é nítido que há um estímulo da percepção do indivíduo quanto à interdependência entre aspectos universais e particulares de produção e recepção das obras musicais. Isso não aparta a responsabilidade de potencializar a capacidade dos estudantes de maneira tal que aprendam a entender a linguagem da música, sejam capazes de reproduzir obras, estejam aptos a distinguir qualidades e níveis musicais e perceber o componente intelectual que determina o conteúdo de cada obra de arte. O autor ainda faz ressaltar o envolvimento da música na proposta de educação estética, devendo levar em consideração o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do sujeito a fim de promover sua emancipação e não a alienação. Acrescenta-se a isso, a observação de Saviani (2008) a respeito do processo de criação de segunda natureza, isto é, a apropriação dos aspectos propriamente humanos, integrados de tal forma ao indivíduo e não mais se desvinculando dele. Esse processo de incorporação dos traços sociais objetivados na realidade capaz de construir uma segunda natureza corresponde à catarse, e representa o ápice do processo educativo.

Destaca-se aqui: ainda que haja inserções dos CE associados aos automatismos e clássicos, percebe-se uma ligeira preferência pela experiência estética. Contudo, ao passo que se identificam possibilidades de abarcar todas as classificações aqui selecionadas para ser possível a construção de um plano de ensino alinhado com a premissa do trabalho enquanto princípio educativo, cabe ao docente no contexto da prática assegurar, baseando-se no CRA, uma educação em arte e em música emancipadora.

## **6.6 Catarse como objetivo da Proposição Política do Currículo de Referência em Arte: o espaço da música no currículo prescrito e as possibilidades para o currículo em ação**

Objetiva-se a partir dessas análises não se discutir métodos, ou formas de ensino de música, tampouco que os conhecimentos essenciais e potencialmente integradores estejam à serviço de sequências didáticas homogêneas. Trata-se, porém, de observar o Currículo de

Referência proposto, ou o currículo prescrito do ponto de vista dos elementos que possam assegurar o ponto chave da pedagogia histórico-crítica, a catarse, que só pode acontecer por meio da práxis. A catarse, por conseguinte, representa a efetivação do trabalho educativo, a confirmação de sua função social e deve ser entendida em uma significação gramsciana referência, a saber, construção superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, ou seja, uma contundente apropriação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. Em suma, a catarse está relacionada fundamentalmente à tomada de consciência sobre a realidade que se traduz em ocupar-se das relações sociais, objetivadas nos produtos materiais e imateriais da sociedade, e transformá-los em objeto de sua própria consciência. Significa dizer que a catarse não se dá apenas no domínio dos elementos sociais objetivados, mas de igual modo nas mudanças objetivas da prática. Para tanto, o conhecimento ensinado sistematicamente ao aluno por meio do processo educativo escolar não se incorpora automaticamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. Segundo Abreu (2020), nesse processo o aluno passa a compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano, ou o nível do senso comum.

A despeito disso, a música pode ser tomada como um exemplo expressivo da catarse, uma vez que o "ouvido musical não se restringe à capacidade biológica da audição, ele é uma construção social que remete à trajetória histórica da própria música" (ABREU, 2018, p.199). Antes, é preciso reafirmar a condição material da música, refutando todo entendimento metafísico que permeia o seu processo de ensino e aprendizagem, como se a apropriação da riqueza humana fosse um poder sobrenatural dominando o aluno, entendendo-a como um fenômeno concreto na medida em que a prática seja transformada. A atividade acumulada objetivamente nos produtos da humanidade, ou na música, é transformada em propriedades da atividade individual e aspectos da prática desse indivíduo em traços da sua individualidade, mudando a sua relação com o mundo: a catarse.

Na arte/música, a catarse está representada por uma transformação intelectual, emocional, educacional, política e ética capazes de transformar a visão de mundo do sujeito e suas relações com a própria vida, com a sociedade e com o gênero humano, constituindo-se em um processo dialético entre duas totalidades:

a primeira, o indivíduo concreto, síntese de múltiplas determinações, o ser individual formado a partir de todas as suas experiências biográficas singulares, as quais, obviamente, possuem determinações mais gerais; a segunda, a obra de arte, que sintetiza as principais determinações da realidade objetiva em uma forma sensível,

capaz de elevar a subjetividade humana a níveis incapazes de serem atingidos na vivência cotidiana. (ABREU, 2018, p. 211).

A experiência da arte, nessa perspectiva, eleva a consciência humana a níveis afetivos que não são possíveis de serem alcançados na vida cotidiana, imediatista e pragmática, conseqüentemente reduzindo as possibilidades de experiência afetiva. Por outro lado, os afetos contidos na arte não surgem, também, de outro lugar senão da própria experiência humana. Sendo assim, não se deve estabelecer relações muito diretas entre os conteúdos escolares e a transformação da prática social, principalmente porque a educação não é a única determinante da prática social.

Assim, é preciso pensar: quais as implicações de se aprender a notação musical para prática política do indivíduo? Qual a sua contribuição para a superação das contradições do capitalismo? A resposta não é simples, mas também não se detém em algo exclusivamente pertencente à arte/música. Pois também se pode questionar, por exemplo, quais seriam as implicações políticas do aprendizado da equação de 2o. grau, na matemática, ou de análise sintática em português. Segundo Abreu (2020), adotar relações muito diretas entre os conteúdos escolares e a transformação da prática social implica em se ater a uma perspectiva idealista da educação que se alinham às teorias não-críticas as quais partem da premissa da educação como única determinante da sociedade, isto é, uma educação salvadora capaz de consertar a sociedade. Isso não significa dizer que a escola não tenha um papel importante na possibilidade de transformação da prática social, mas é preciso levar em conta as especificidades e os limites do papel da prática educacional em um processo revolucionário. Portanto, ao passo que a educação escolar, no processo de transformação da prática social está subjugada à relação consciente do indivíduo com a realidade objetiva, pauta-se a necessidade de compreensão dessa relação entre os conteúdos escolares e a transformação da prática social no que diz respeito ao ensino de arte/música. Os conhecimentos dessa área estão, pois, conectados mais ao ato de sentir a realidade do que somente sua compreensão, tal qual nas ciências. Isso contribuiu para um alargamento da consciência, pois o sujeito que entra em contato com uma obra de arte, a qual sintetiza o conteúdo humano presente na realidade, sofre um processo de alteração subjetiva, de transformação da sua individualidade, manifestando-se objetivamente pelas mudanças em sua prática social.

Seria simplório dizer que o efeito estético possa, essencialmente, ser responsável pela superação das contradições sociais, contudo, não se pode ignorar o sentido transformador da arte. O ensino de música está, portanto, vinculado a uma atividade humana que possibilita a reprodução em cada pessoa individualmente, de tudo produzido histórica e coletivamente pela

humanidade. Por isso, a importância de se conceber as peculiaridades materiais da música a fim de pautar e conduzir a prática educativa escolar.

Por fim, evidencia-se uma formação plena, podendo propiciar uma exteriorização objetiva da universalidade e liberdade, enquanto características do gênero humano à vida individual. Desse modo, afasta da possibilidade formativa a alienação que aparta o sujeito do desenvolvimento da humanidade. Sobre isso, Abreu aponta:

Se a individualidade para si é uma possibilidade concretamente dada pelas próprias contradições do capitalismo, é também verdade que um indivíduo consciente de sua relação com o gênero humano depende de um processo de formação, o que implica posicionamentos acerca dos conteúdos a serem apropriados pelo indivíduo. (ABREU, 2018, p. 226).

Nesse sentido, há de ser lembrado que o processo da catarse somente poderá ocorrer no contexto da prática com o currículo em ação, tendo como intérpretes dele os docentes, isto é, os atores que interpretam e reinterpretem as políticas educacionais na sala de aula. Antes disso é preciso lembrar do processo de incorporação dos conhecimentos essenciais aos PPCs, e isso se dará, também em um processo de disputa que pode ser imaginado diante de todas as variáveis e contextos explanados nesta pesquisa, mas se configurarão somente no momento em que isso acontecerá de fato. Os conhecimentos essenciais, assim como o perfil do egresso e os objetivos dos cursos, "serão curricularizados no PPC na forma, sobretudo, de conteúdo dos planos de ensino de todos os componentes curriculares, mas também como ações curriculares previstas a todos os estudantes" (IFSP, 2019a, p.25). Esse também será um trabalho de disputas e que exigirá uma reescrita reflexiva. Segundo o caderno orientativo I:

cabe ao PPC definir não apenas o recorte de cada conhecimento, mas também a forma como será abordado. Isso significa ainda que um único conhecimento pode se desdobrar em mais de um conteúdo, presente em mais de um componente curricular. E o contrário também é verdadeiro: alguns conhecimentos podem se desenhar como um conteúdo, presente em um ou mais componentes curriculares. Embora em alguns currículos o número de conhecimentos seja extenso, a forma como serão curricularizados pode ser variada. Nos currículos de referência, os conhecimentos essenciais foram organizados em grupos, apenas como um caminho para sua organização. O importante é que os conhecimentos, como um todo, sejam as unidades de sentido que servirão como pontes de consolidação dos objetivos do curso e que, conseqüentemente, nos levarão à formação do perfil do egresso. (IFSP, 2019a, p. 25).

Desse modo, todo esse processo levará, ou deverá levar ao objetivo máximo da educação, a catarse, a emancipação. Contudo, há ainda disputas e resistências a serem travadas para isso, começando pelo entendimento do que se configura "o que é um Currículo de Referência" (entrevistada 9) e perpassando por como se desdobrarão os conteúdos, advertido

na opinião de uma entrevistada: "dá para imaginar que, em alguns lugares ficará no plano de uma arte distanciada dos saberes cotidianos sendo hegemônica mesmo" (entrevistada 9). A entrevistada 11 corrobora com essa condição apontando: "então é um Currículo de Referência construído para um grupo específico de professores de arte muito pequeno e dificilmente será executado por manobra política". A gente tinha que garantir aquilo que foi previsto, mas sabemos que não temos a estrutura". A estrutura elencada aqui diz respeito às disputas de âmbito micro e macro, de pessoal, material e legislativo. Logo, não podemos desconsiderar a apropriação dos documentos curriculares a serem realizada pelos professores que são peças fundamentais no jogo de significação das políticas curriculares (MACEDO, 2016). Como aponta Lopes (2017), se nada está fixamente estabelecido no texto legislativo, a intenção ao lê-lo poderia se transformar do: querer entender o que o texto quer que se faça para entender o que se quer que ele diga. A partir da compreensão dos limites estabelecidos pelo próprio texto normativo para as interpretações possíveis, é preciso que os docentes consigam tirar proveito de suas imprecisões, realizando uma leitura que favoreça a emancipação dos alunos por meio do compromisso com uma educação para além do capital. Porquanto, na leitura dos discursos curriculares há espaço, também para a criação, delimitando-se, portanto, na prática cotidiana, a disputa pelo lugar da música e das artes nos currículos da educação básica e no entendimento de sua imprescindibilidade para a formação dos sujeitos. A entrevistada 10 coloca pertinentemente essa questão:

Essas construções, esses currículos vão se dando em função das pessoas, porque é igual a partitura, a partitura está lá, mas ela vai nascer por meio de alguém. E aí tem toda uma interpretação, tem toda uma forma de fazer. E então eu acho que o currículo vai ser a mesma coisa. Seja como ele vai impactar, ou como ele vai contribuir ou não. Ele pode estar no papel, mas ele pode não acontecer. E ao mesmo tempo, um conhecimento pode até nem estar no papel, mas ele vai acontecer de uma forma mais potente, porque depende de quem vai estar colocando e quem vai conseguir puxar isso. (entrevistada 10).

É preciso ter em mente que, para fins de uma educação, seja geral ou seja musical, a escola não pode ser entendida como mera executora de políticas educacionais. A partir da ação de professores ou grupos de professores, escolhas, disputas e resistências devem ser realizadas. De acordo com Ball (1989), em uma análise de micropolítica institucional, toda implantação de reformas nas escolas é passível de render movimentos concordantes e discordantes a partir de pressupostos político-ideológicos e grupos de interesses diferentes. São esses enfrentamentos, em essência, que irão definir o fim da caminhada de uma política de construção curricular, esperando finalizar em catarse. Para esse fim, muitos interesses estão em jogo, Ball (1989) os

classifica como: interesses de preocupações materiais dos professores relacionados às condições de trabalho; interesses pessoais; e interesses ideológicos. Desse modo, entende-se que no funcionamento escolar, ou no contexto da prática, há espaço para negociações e consensos, assim como para os conflitos e suas resoluções. As consonâncias e dissonâncias acontecem, ao passo da escola, enquanto uma instituição social, ser concebida historicamente, abrindo espaço para transformação. Isso ocorre pois está inserida no contexto político, econômico, social e cultural e, por esse motivo, não é estanque, e depende do modo como ocorrem as apropriações das proposições políticas, sejam passivamente ou criticamente.

Diante do exposto, o que se deve levar em consideração para a superação do capitalismo por meio das práticas educacionais é a relação dialética entre a concepção da "individualidade concretamente universal e as possibilidades dessa concretização existentes no interior da sociedade capitalista" (ABREU, 2018, p. 226). Como amplamente discorrido, os conteúdos da educação escolar devem expressar as formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, artístico e filosófico. Ressalta-se, portanto, que a música é conhecimento escolar específico, dotada de valor na construção de uma formação humana com objetivo de reduzir, ou pôr fim à alienação por meio da práxis. Para isso, destaca-se a necessidade da eleição de conteúdos clássicos e do desenvolvimento de alguns automatismos, com o objetivo de uma educação musical cuja ênfase não está apenas na técnica, mas precisamente na apreciação e reflexão sobre o fenômeno musical a partir da experiência estética. Nesse sentido, o IFSP, por meio de uma educação musical transformadora pode e deve objetivar uma formação visando compromisso político e competências relacionadas ao saber musical. Aponta-se, portanto, a necessidade de uma leitura e interpretação do Currículo de Referência tratando-se da educação musical especificamente, que seja historicizada criticamente e contextualizada a partir da diversidade musical construída pela prática social com um fim em si mesma. Isto é, ensinar música para a classe trabalhadora nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP, porque ela faz parte do domínio cultural da humanidade legitimada pela sua própria existência histórico-social, sem justificar sua pertinência subjugada a outros conhecimentos e elementos extra-musicais.



## CONCLUSÕES

Apresentarei neste tópico algumas considerações sobre esta pesquisa. Não se trata de considerações finais, pois na escolha da abordagem do ciclo de políticas tomo a pesquisa como um ciclo intermitente que não se finda nas análises e compreensões aqui concretizadas. Perpassada por um contexto extremamente conturbado, o qual denomino um período de intenso luto, tanto na esfera social e política quanto no campo pessoal e familiar, esta tese é fruto daquilo que se fez luta. Uma transformação da condição, do substantivo luto para a ação, do verbo lutar. Em 5 de setembro de 2021, fim de inverno e anúncio da primavera, quando pude, finalmente, vacinar meus filhos contra a COVID-19, escrevi e aqui copio:

*Repara bem os ipês.*

*Vê se não é como a vida?*

*Antes de florir, o ipê perde toda a sua folhagem, e quando floresce, a árvore está totalmente desprovida de folhas.*

*O tempo da florada, embora exuberante, é curto, quase efêmero...*

*E então, quando caem as flores, o ipê retoma sua folhagem e um novo ciclo se inicia.*

*Viste? O tempo anterior à florada parece o fim. Galhos ressequidos. Morte iminente.*

*Tal qual a vida quando se parece em declínio.*

*Se cortar o ipê no seu momento de ruína, jamais se desfrutará da sublime beleza das flores. E é preciso estar preparado e não cristalizado no tempo anterior, pois se o padecimento lhe cegar os olhos, passará o florescer transeunte, seguido de um moroso tempo de renascimento: o nascer das folhas. Como sabes, todo nascer é dor. O processo é fatal.*

*Há que se ansiar a florada a fim de tragar o dissabor.*

*Vê só? O decurso está dado. Em breve as flores cairão e será tudo novamente reverdecer, morrer e florir.*

Considero, portanto, esta pesquisa como um processo que se finda por ora, mas se difundirá possibilitando outras análises, sendo retomada e reescrita contínua e ciclicamente até haver, de fato, a superação do modelo de produção capitalista. Assim, levei em consideração o máximo alcançável, os contextos sociais, políticos e pedagógicos das políticas públicas em educação musical no Brasil, ressaltando o silenciamento e a precarização atribuídos à arte na educação básica, sem me esquivar de delimitar as disputas das diferentes perspectivas

educacionais para o ensino de música nas escolas brasileiras, para poder enxergar o espaço da música, conteúdo obrigatório do componente curricular arte, no Currículo de Referência do IFSP. Para tanto, o esforço desta pesquisa se deu na intenção de responder: Quais as implicações para o ensino de música no IFSP na reforma curricular proposta pelo IFSP, considerando as orientações oficiais em relação a proposição do currículo integrado para o ensino médio? Qual a possibilidade de o IFSP construir seus currículos do ensino médio Integrado de forma crítica e contra hegemônica garantindo o acesso dos alunos aos conteúdos de música assegurados pelas legislações educacionais? Para alcançar essas respostas, o meu objetivo foi analisar por meio da abordagem do ciclo de políticas, a proposta da educação musical no ensino médio integrado enquanto política em disputa no campo educacional brasileiro e, em especial, no processo de construção do Currículo de Referência e dos PPCs do IFSP, bem como a relação dos conteúdos de música com o desenvolvimento emancipatório dos alunos. Sucintamente posso dizer que o objetivo geral foi alcançado.

Em minhas análises pude verificar que os conhecimentos essenciais e potencialmente integradores em música, propostos no Currículo de Referência, atendem às legislações e normatizações educacionais dos macro e micro contextos. Pude analisar, também, que estão alinhados com o princípio político-pedagógico fundante e identitário da EPT, o trabalho, a ciência e a cultura como princípio educativo. A efetividade de uma educação musical para a transformação social somente poderá acontecer na prática da sala de aula quando os docentes farão, de fato, suas interpretações e reinterpretações das legislações e currículos que normatizam o ato educativo em si. Sabendo disso, o caminho percorrido para chegar até essa afirmação foi longo, amplamente analisado, e transcorrido pelos objetivos específicos delimitados no início da pesquisa.

No primeiro eixo em que pretendi trazer reflexões e análises intrínsecas ao contexto da influência, discorri sobre o macro contexto das políticas educacionais, especialmente para o ensino médio, vislumbrando a educação profissional e tecnológica. Seu aspecto conciso da perpetuação histórica da dualidade estrutural foi reforçada pela distribuição da formação educacional das classes sociais segregadas em: educação científico-acadêmica atribuída à classe dominante destinada a educar para gerenciamento e concepção dos processos de trabalho; e uma educação para o aprender a fazer destinada à classe trabalhadora, a quem será designada a execução dos processos de trabalho, tendo em vista, acima de tudo, o lucro aos detentores dos meios de produção. Seguidamente trouxe referenciais teóricos sobre teorias do currículo em que dissertei sobre as teorias tradicionais, ou teorias acríticas, teorias críticas e teorias pós-críticas. Partindo dessas referências, delimito neste trabalho, juntamente com os conceitos de

conhecimento escolar e disciplinarização, o currículo integrado e formação humana integral como pauta das discussões e análise sob o viés da teoria crítica do currículo. Para tanto, são agregados os fundamentos políticos e pedagógicos da EPT, em uma premissa materialista social-histórica-dialética a qual se faz como condição necessária a uma formação politécnica e omnilateral, com vistas à socialização do conhecimento para a classe trabalhadora necessária à sua emancipação. Por fim, a construção e análise de todos esses contextos teóricos culminaram na discussão a respeito da arte e da música na perspectiva da politecnicidade, fundamentando essas áreas enquanto trabalho ontológico, imprescindíveis à uma formação humana integral transformadora. Já no âmbito do micro contexto, trouxe algumas reflexões e conteúdos no que diz respeito às políticas educacionais em educação musical. Observei, portanto, seus avanços e retrocessos significativos no que tange a precarização e silenciamento da música no cenário da educação brasileira. Afunilando mais um pouco essa perspectiva micro, expus uma revisão de literatura a qual trata do panorama da educação musical nos Institutos Federais. À vista disso pude reafirmar o currículo como um espaço de disputas, principalmente para a educação musical, no âmbito da EPT que detém ínfimo espaço e notoriedade, pois, em grande parte das investigações, seus aspectos históricos, sociais e culturais não são considerados, ficando a educação musical relegada às percepções utilitárias que pouco influenciam numa perspectiva educacional, de fato, emancipadora.

Desse modo, a respeito do contexto da influência, em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, pude notar primariamente que esse contexto não se encerra nesse eixo e nessas análises teóricas e contextuais apresentadas. Estende-se por toda a construção da política educacional, desde as influências de Estado e governo, globais/internacionais, nacionais e locais e suas relações, disputas e forças, até a consolidação da política em ação. Ainda, no caso desta pesquisa, a efetivação do Currículo de Referência nos PPCs nos planos de ensino docente e na prática da sala de aula, no ato educativo entre professor e aluno. Contudo, é possível apontar as influências pertinentes aos levantamentos trazidos e demonstrados sumariamente em um âmbito mais global, na perspectiva neoliberal de Estado que modifica veementemente a educação, pautando-a como uma empresa, cujo intuito é fornecer mão de obra barata para o mercado de trabalho, visando o lucro acima da vida. Já em um cenário nacional, vê-se a grande influência de um governo de extrema-direita pós golpe, o qual induz mais que lucro acima da vida, revelando-se no desmonte do setor público em prol do setor privado, mas, também no extermínio das diferenças, no descaso com a educação, ciência e pesquisa, colocando o senso comum e crenças fundamentalistas nas pautas governamentais e na formulação e concretização de políticas públicas. E, em um olhar mais

focado na instituição, pode referenciar um jogo de forças entre a resistência de grupos do IFSP que se mantêm firmes nos propósitos de uma educação transformadora, abraçando a importância e necessidade do trabalho, da ciência, da cultura e da arte contra todas essas influências, anteriormente citadas, que, por vezes ganham espaço, até mesmo dentro das instituições às quais se designam progressistas.

No eixo II, delimito os macro e micro contextos da produção de texto nos quais objetivei a análise das políticas educacionais atuais. Inicialmente, em uma visão mais amplificada, trouxe crítica e reflexivamente informações sobre o desmonte da educação, antes no que diz respeito ao ensino médio como um todo e, depois, no ensino médio profissionalizante, mais especificamente. Em uma análise da reforma do ensino médio de 2017 e de seus desdobramentos para a educação profissional, pude verificar seu alinhamento às políticas neoliberais e ao pensamento conservador dentro da concepção economicista e pragmática do ensino. Além de modificar a organização curricular e o financiamento para esta etapa da educação básica, ainda reforça a dualidade histórica do ensino médio com vistas a expulsar a classe trabalhadora da escola a fim de disponibilizar jovens para os subempregos de baixa remuneração, o que vai na direção oposta à formação integral dos sujeitos. Ademais, indiquei os desafios da EPT nesse contexto, apontando a necessidade de os IFs protagonizarem os espaços de discussões em torno das políticas públicas que lhes dizem respeito, no sentido de defender a premissa de seu papel social na responsabilidade de contemplar a formação integral do aluno em uma perspectiva emancipadora.

Também neste eixo, levantei reflexões sobre as diretrizes curriculares nacionais gerais para educação profissional e tecnológica que se inserem no contexto pós-reforma do ensino médio e reafirma sua intenção intrínseca de privatização da educação divergindo vigorosamente da função social da RFEPCCT enquanto política pública. Pautei, a esse respeito, a iminência da resistência institucional para com essas legislações, firmando-se em sua autonomia na qualidade de autarquia com o objetivo de defesa da educação como direito social público, igualitário e universal. Ainda trouxe alguns apontamentos e desafios sobre arte e educação musical nesses contextos, versando sobre a ênfase tecnicista desses dispositivos legais e o cerceamento do acesso ao conhecimento em arte, crítico, da sensibilidade, da expressividade e, essencialmente da percepção mais profunda sobre a realidade cotidiana e os demais aspectos inerentes à formação humana integral. Entre os desafios inseridos nessa realidade destaquei a urgência de resistir, pautar, e lutar por uma proposta de educação com viés da formação integrada na qual a arte cumpra seu papel como área de conhecimento científico, já que, nas reformas atuais, não se vê assegurada. Reafirmando desse modo, seus princípios por meio da contradição e

tensionamento da reforma e das diretrizes com objetivo de beneficiar a classe trabalhadora com uma formação contra hegemônica.

E por fim, no que diz respeito ao macro contexto da produção de texto apresentei um histórico da BNCC, seu alinhamento com as políticas neoliberais além da superficialidade e precarização da arte e música nela contida, por se consolidar como um avanço da hegemonia e dos ideais neoliberais os quais, em última análise, pretende subjugar a formação dos sujeitos aos interesses da classe empresarial negando-lhes os conhecimentos historicamente sistematizados, isto é, uma formação humana emancipatória. Concluí, portanto, que a BNCC representa um retrocesso e necessita de enfrentamento tanto em âmbito macro político dos cotidianos quanto no micro contexto das interpretações legais e as práticas escolares.

Ao considerar, então, o micro contexto da produção de texto, pude analisar, questionar, refletir e entender todo o conjunto histórico, político, motivações e objetivos das normativas do IFSP no que diz respeito às futuras reformulações curriculares neste trabalho delimitadas pela Resolução nº 163/2017, o Currículo de Referência, e a instrução normativa nº 6/2021. A partir da análise das entrevistas, documentos e vídeos, as motivações e objetivos para a formulação da Resolução nº 163/2017 se dividem em: marco identitário e diretrizes curriculares do IFSP; organização curricular de acordo com os preceitos filosóficos, epistemológicos, metodológicos, socioculturais e legais do IFSP; não hierarquização das disciplinas. Toda elaboração partiu do pressuposto de uma construção participativa que revelou consonâncias daquelas pessoas que estudavam o ensino médio integrado e que pensavam e pesquisavam uma educação emancipatória, como também revelou resistências, fruto do desconhecimento quanto ao que são projetos pedagógicos, currículos, e, principalmente, quais são os fundamentos político-pedagógicos da instituição. Apontei também, nesse aspecto, como a participação e compromisso, mesmo com os movimentos de resistência, se fazem necessários quando se pensa em uma política educacional dialógica. Na construção dos documentos pude notar o anseio em uma construção participativa, que poderia ter sido realizada por diversos caminhos, contudo, nessa trajetória, a consulta pública pode ser apontada como o auge da democratização do processo, pois permitiu a participação de todos, não sem conflitos e controvérsias destacados pelas entrevistadas, tanto internamente nos atores da instituição como externamente nas mudanças do cenário político, social e econômico. Por conta dessas mudanças, o processo foi diretamente influenciado, ocasionando alguns desdobramentos: o Currículo de Referência, o ponto chave de análise desta pesquisa e a instrução normativa no. 06/2021, sendo esse último pensado e construído a fim de minimizar os conflitos com as legislações que se efetivaram após o golpe, regulamentando, desse modo, os procedimentos para a implementação dos Currículos

de Referência nos processos de implantação e reformulação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP.

Para um melhor entendimento, trouxe ainda como parte do micro contexto do segundo eixo, mas evidenciando sua magnitude enquanto o principal documento normativo para as reformulações curriculares, os caminhos percorridos na elaboração do Currículo de Referência, bem como a linha do tempo de sua construção. Na análise das entrevistas dos atores envolvidos pude observar um alinhamento com as motivações e objetivos já delimitados pela construção da Resolução nº 163/2017. A saber, com rigor, sob o ponto de vista institucional, os motivadores são a demarcação da identidade institucional pela formação integrada e na ótica dos atores envolvidos na organização e normatização dos processos foi a melhoria e adequação dos currículos do IFSP. Além desses, pude notar a necessidade de adequação dos currículos, focando essencialmente na formação politécnica. Portanto, quatro pontos de finalidade e estímulo foram delimitados por mim: Oposição e enfrentamento à reforma do ensino médio; Posicionamento contra a unificação curricular institucional tal como à BNCC; Luta contra a hierarquização de conhecimentos, incentivando, desse modo, a formação politécnica e omnilateral; Defesa de uma construção curricular participativa/democrática.

Também o contexto da produção de textos, de igual modo ao contexto da influência não se encerra em si, mas é um ciclo que predomina a construção de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre esses textos e, também pronunciamentos oficiais, vídeos, palestras, conferências, etc. Assim, nessa análise que tem início com a Resolução nº 163/2017 é atravessada pela construção dos Currículos de Referência, adequando-se às novas diretrizes, por meio de uma IN, posso afirmar que encontrei, nesse contexto da produção de textos no IFSP, tanto nas palavras das entrevistadas quanto nos documentos institucionais, a representação dos grupos de interesses divergentes, isto é, da ala mais progressista da instituição e da ala mais conservadora, o que pude verificar, inclusive, na condução das políticas em prol da reformulação curricular institucional. Também percebi a garantia de espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos, muito embora com falhas e pouca representatividade no processo, considerando o tamanho da instituição. Das vozes mais presentes destaco os consultores, assessores, alguns docentes e os técnicos da DIEB, e das vozes ausentes, alunos e comunidade externa. Ainda posso indicar que houve disputas e consensos na construção do texto dotado de uma significativa resistência ante ao desmonte da EPT e avanço das práticas neoliberais para a educação, além de um compromisso firmado com a formação politécnica da classe trabalhadora.

Por fim, nomeei de eixo III a parte da pesquisa que trata do contexto da prática, resultados e estratégias políticas que trouxe um mapeamento da construção do Currículo de Referência da disciplina de arte e do espaço da música enquanto um de seus componentes curriculares obrigatórios. Para isso, expus algumas considerações sobre o processo de construção do Currículo de Referência em arte, as quais perpassam dados e análises sobre a sua importância na reafirmação da identidade institucional, no fortalecimento da formação humana integral e na pretendida resistência à implementação da BNCC e aos desmontes da educação. Também perpassam a sua trajetória de construção algumas reflexões sobre a indução de um currículo polivalente ante à necessidade do não apagamento das especificidades enquanto uma escolha política, no sentido de demarcar seus espaços epistemológicos. Por fim, sobre o processo de construção indico, uma vez mais, o CRA como instrumento de disputa política e pedagógica na delimitação de espaços, de *status* e principalmente na articulação política em âmbito macro e micro que entendam a arte como elemento imprescindível para a formação dos indivíduos na sociedade.

Em seguida, partindo da análise das entrevistas com os professores de música do IFSP, tratei da precarização da arte e de seu ensino como determinante do espaço da música, especificamente, nos currículos escolares sob três aspectos que já haviam aparecido nas análises dos outros documentos institucionais referentes à reformulação curricular, são eles: hierarquização de disciplinas; polivalência no ensino de arte; e falta de políticas educacionais específicas em arte. Antes de chegar em uma análise profunda do documento, e das inferências dos conteúdos de música nele apresentado, trouxe mais algumas considerações sobre a resistência possível desse documento contra a precarização da arte em que se pese delimitar e garantir o espaço da música na formação dos alunos do IFSP, rompendo com os padrões estabelecidos sobre a inutilidade da arte para a EPT.

Em uma análise mais específica do CRA, pude perceber que na visão dos professores de música, esse documento como um potencial para garantir o menor sucateamento possível da arte. Além de a maioria dos docentes de arte demonstrarem uma visão crítica a respeito da possibilidade de enfrentamento e disputas ante a reforma do ensino médio e da unificação curricular por meio da BNCC. Mais especificamente, referente aos conteúdos de música, percebi claramente a contraposição do CRA à BNCC tanto quantitativamente quanto qualitativamente, bem como seu alinhamento com a identidade educativa institucional demonstrado na possibilidade de uma educação musical engajada com a transformação do papel social da classe trabalhadora por meio da catarse. Para isso, confrontei os conhecimentos musicais propostos no CR com os seguintes aspectos pertinentes à pedagogia histórico-crítica:



elementos estruturais da tradição musical - clássicos; processos de automatização e a supervalorização da experiência estética; desenvolvimento de sensibilidade e crítica para combate à dominação e a desumanização advindas da transformação dos bens culturais em mercadoria - indústria cultural, práxis. Isso posto, refleti que os aspectos anteriormente citados estão alinhados ao que se espera de uma educação profissional transformadora, possibilitando aos educandos acesso à catarse, entendida, nesta tese, como o objetivo da proposição política do CRA. Além disso, argumentei também a respeito do espaço da música no currículo prescrito e as possibilidades para o currículo em ação. Nesse último tópico não pretendi descrever ou indicar métodos, mas, entender o Currículo de Referência como preditor da catarse que só pode acontecer por meio da práxis, isto é, quando o currículo, de fato, estiver em ação e os docentes poderão, então, reinterpretar os textos/documentos em favor da emancipação dos alunos, reafirmando ou não o compromisso com uma educação para além do capital.

De modo igual aos contextos anteriores, o contexto da prática está também perpassado pelos demais contextos, no entanto, delimitei toda a análise do CRA e do espaço da música nesse núcleo, pois é o documento que se propõe uma política educacional. Aponto que o CR não se encerra na sua interpretação e recriação, mas que ele produziu e produzirá efeitos podendo, de fato, representar mudanças e transformações significativas na política original. Aponto também os muitos enfrentamentos decorridos em todo o processo desde o início da Resolução nº 163/2017 até a publicação do Currículo de Referência, sobretudo os enfrentamentos na elaboração do Currículo de Referência em arte. Mesmo em face de desafios e dificuldades, posso afirmar que a instituição como um todo foi beneficiada no sentido de manter e reiterar a possibilidade de uma educação emancipatória. Ainda que sob críticas do que foi concretizado no CRA, como a possibilidade de manter ou reiterar a polivalência, ou mesmo de furtar os alunos de todos os conhecimentos das especificidades da arte, posso concluir que o documento está alinhado aos fundamentos políticos e pedagógicos da EPT, e dá possibilidade de enfrentamento das políticas de desmonte da educação e da precarização do ensino da arte e música no contexto da educação básica. Concluo que o CRA pode contribuir para a transformação social dos alunos, pois oportuniza o seu acesso a conteúdos clássicos, à técnica e à estética por meio da práxis, ademais o documento não se exige em trabalhar a diversidade. Diante disso, afirmo a existência, inerente ao CRA, da hercúlea expectativa de elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social, uma vez que a classe trabalhadora poderá se apropriar dos conhecimentos em arte e em música que são normalmente apenas destinados à classe dominante. Assim, concluo dizendo que o CRA pode contribuir para o fortalecimento das pedagogias críticas, dos projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e

enfim, para uma democratização real dos conhecimentos em arte para além da alienação imposta pela indústria cultural, tendo em vista uma educação com compromisso político e competências relacionadas ao saber musical. Diante do exposto ressalto portanto, a exigência de uma leitura e interpretação críticas do Currículo de Referência a fim de que o ensino de música para a classe trabalhadora nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP se traduza no acesso ao domínio cultural da humanidade ratificada pela sua própria existência histórico-social. **Portanto, que se ensine música à classe trabalhadora, porque a essa classe também pertence tudo aquilo que se produziu mediante a prática social e nisso se basta, sem ser necessário justificar sua importância reduzida ao utilitarismo ou à dependência de outros conhecimentos científicos.**

Como contribuições teóricas e práticas desta pesquisa destaco: a relevância em compreender a música sob a perspectiva das teorias críticas do currículo e seu papel substancial na formação integral dos sujeitos; a pertinência em se analisar políticas educacionais de acordo com uma perspectiva cíclica, crítica, contra hegemônica a qual circunscreve-se em análise de conjuntura dos macro e micro contextos da legislação educacional de modo mais amplo também do ensino de música na educação básica; dar notoriedade aos esforços empreendidos pelos atores responsáveis pela elaboração do Currículo de Referência do IFSP demarcando os posicionamentos de reprodução da identidade institucional no que diz respeito à possibilidade de garantia do trabalho, ciência e cultura como princípios educativos; ressaltar a investida na construção participativa de um documento que salvaguarda os desmontes da educação pública advindos do alinhamento dos últimos governos aos comandos neoliberais especialmente ao assegurar espaço de debate e participação efetiva dos profissionais da arte e da música; e permitir a manutenção de seus espaços no currículo na qualidade de disciplina curricular em contraposição à iminente desestruturação promovida pela BNCC e reforma do ensino médio.

Assim como toda pesquisa, ressalto a impossibilidade de concluir certezas absolutas, portanto algumas limitações já pude perceber no decorrer da pesquisa. A primeira e mais pungente foi o período de pandemia que influenciou na necessidade de adaptar o objeto de pesquisa em um recorte anterior ao previsto que seria a análise dos PPCs já reformulados e, desse modo, em ação não podendo contemplar o contexto da prática como um todo. Outras limitações se inserem na não participação de algumas pessoas nas entrevistas, o que pode ter acarretado menores discussões e confronto de ideias e no próprio desenrolar da política perpassado por questões inúmeras como, para além da pandemia, disputas e embates tanto na instituição quanto no contexto político geral. Por último, como sugestão para futuras pesquisas que possam se ramificar a partir dos resultados aqui anunciados, aponto análise dos PPCs dos

cursos integrados do IFSP derivados do CR, pesquisa da arte e da música do currículo em ação sob a visão de docentes, alunos e comunidade escolar, comparar as alterações obtidas na disciplina de arte e nos conteúdos de música nos PPC, em virtude de suas reformulações, ainda aponto possibilidades de estudo de caso da implementação dos novos PPCs, práticas educativas em arte e música e seu papel na transformação social dos sujeitos, e outros.

Assim como o início destas considerações, insisto que esta pesquisa não se encerre em si mesma, mas alcance vãos longínquos, que revigore a minha prática educativa em música na educação básica, além disso forneça fôlego aos meus companheiros de jornada que assim como eu, cansados de tanta deslegitimação, de lutar pelo óbvio e manter vivos, a cada pequeno passo, a prática artística escolar e o ensino de arte crítico, sensível e científico. Que aqui esteja um mapa daquilo que era e do que se possa construir nos novos tempos vislumbrados para a educação profissional e tecnológica de um modo geral, e na consolidação da arte enquanto parte integral e inerente da formação humana integral necessária à emancipação da classe trabalhadora. Ao passo que o IFSP faz parte de um conjunto de instituições que têm por premissa o trabalho como princípio educativo, e nisso está contido o entendimento a respeito de uma educação para além do capital, proponho que, para além dos resultados práticos, encontre-se aqui bases para questionamentos de toda e qualquer cobrança que coloque o lucro acima da educação. Posto isso, haverá a possibilidade de nosso posicionamento e reflexão crítica, principalmente não aceitando sem resistir tudo aquilo que possa corromper com os fundamentos políticos e pedagógicos contidos na lei de criação dos IFs. Para mais, ainda espero que, a partir desta tese possamos encontrar espaços de resistência e luta com proposições para minimizar a hierarquização das disciplinas e a precarização da arte que, sabidamente, acontecem de maneiras diversas, desde as mais transparentes, como a menor carga horária nos currículos, quanto as mais sutis reproduzidas estruturalmente nos currículos e práticas escolares.

Não se faz pesquisa sem esperança, e eu não fiz esta desacreditada, mesmo que todo o contexto parecesse de destruição, ao final a esperança foi renovada para tantos de nós que lutamos por uma educação pública gratuita e de qualidade, com arte, ciência e tecnologia. A arte transcendeu esta tese, pois ela não foi apenas um objeto de pesquisa, mas foi necessária para que eu pudesse finalizá-la e sobreviver ao caos. E assim continuará, transcendendo tal como quando me deparei em 13 de setembro de 2019 com a foto de um aluno que derramou na arte um pouco de si, e eu, em palavras, um pouco de mim:



**Figura 8** - Ipês no IFSP - Câmpus Sertãozinho



**Fonte:** Acervo pessoal da autora - Foto de Otávio Toraça Dias, 2021

*Quando vi essa foto hoje, enxerguei tanto de mim. Ela diz muito. Uma imagem que traduz sentimentos mais que mil palavras. Tento verter aqui, em pobres palavras, eu sei, aquilo que divagou em minha mente, o instante congelado mas, presente e infinitamente inquieto nessa imagem.*

*Ela diz sobre mim quando a sensibilidade de um aluno explode as paredes da escola, quando ele enxerga, no ambiente rotineiro, uma beleza que passa, por muitos, despercebida.*

*Ela diz sobre mim porque é onde mora parte da minha alma, onde eu me doo em prol de uma educação pública de qualidade. Onde mora toda crítica, todo questionamento, toda descoberta, todo amor, toda essência, toda presença que a arte pode deslumbrar. Tudo isso que mora na minha alma eu derramo, sem limites, nesse lugar. É onde minha alma se transforma e vive coloridos e pretos e brancos intensos.*

*Ela diz sobre mim quando aponta a primavera chegando, tímida, trazendo amarelos e laranjas para uma nova transformação. Anunciando o calor, o ânimo, as cores, os cheiros. Deixando pra trás, sempre em um constante vai e volta, o inverno, o tempo de recolher, do frio, das neblinas, vendavais. Ela diz sobre mim porque aponta a esperança dos dias primaveris.*

*Ela também diz sobre mim ao perceber quantas marcas, folhas e flores foram perdidas pelas árvores. A cada perda um crescimento, a cada queda, uma cicatriz, a cada galho sem folha, a solidão.*

*E por fim, ela diz sobre mim, ela diz muito sobre mim no azul do céu com poucas nuvens exibindo sua completa imensidão e sua incognoscibilidade.*



## REFERÊNCIAS

ABEM – Associação Brasileira de educação musical. **Minuta ABEM sobre BNCC - EM.** Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/14YzXGyop5FBIaKAnTh6HJo53GCUGC8\\_R/view](https://drive.google.com/file/d/14YzXGyop5FBIaKAnTh6HJo53GCUGC8_R/view). Acesso em: 5 abril 2021.

ABEM – Associação Brasileira de educação musical. **Proposições da ABEM para a BNCC.** Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes\\_da\\_ABEM\\_para\\_a\\_BNCC.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNCC.pdf). Acesso em: 8 ago. 2018.

ABREU, Thiago Xavier de. **Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical.** Orientador: Dr. Newton Duarte. 2018. 235 f. Tese (doutorado) - Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157273>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. Sobre o sentido político do ensino de música na educação escolar: das relações entre a arte e a realidade objetiva. **Revista Linhas**, Florianópolis-SC, v. 20, n. 42, p. 12–35, 2019.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Introdução à Sociologia da música.** Trad. Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ADORNO, T. W.; SIMPSON, G.: Sobre música popular. *In*: COHN, G. (org): **ADORNO. Disonancias; Introducción a la Sociología de la música.** Edición de Rolf Tiedemann. Traducción: Gabriel Menéndez Torrellas. Madrid: Akal, 2009.

ADORNO, T. W. **Teoria Estética.** Trad. Artur Morão. Lisboa: arte e Comunicação, 2008.

ADORNO, T. W. Notas sobre o filme. *In*: COHN, G. (org.) **Theodor W. Adorno; Grandes cientistas sociais.** São Paulo, Ed. Ática, 1986. p. 100-107.

AFONSO, A. M. M. E GONZALES, W. R. C. Desafios Da Educação Profissional E Tecnológica: Novas Faces Dos Mesmos Problemas. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico Com Ciência**, online, 9 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.comciencia.br/desafios-da-educacao-profissional-e-tecnologica-novas-faces-dos-mesmos-problemas/>. Acesso em: 7 abril 2021.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018.

AHMAD, L.A.S. **música no Ensino Fundamental: A Lei 11. 769/08 e a Situação das Escolas Municipais de Santa Maria/RS.** Orientadora: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro.

2011. 336f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

AHMAD, Laila Azize Souto. **A música no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria:** da Arena Legal à Arena Prática. Orientadora: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. 2017. 285f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira; LIMA, Marcelo. A perspectiva para o ensino médio integrado no contexto da reforma do ensino médio na rede federal. **Webrevista Linguagem, Educação e Memória**, online, v. 17, n.17, 2019.

ALTHUSSER. **Aparelhos ideológicos de estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *In: Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1464-1479, out/dez 2014.

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **O Ensino de Arte nos Institutos Federais: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica.** Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte. 2021. 235 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235591>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

and social science. Nova York, Institute of Social Research, 1941, v. IX, p. 17-48. Trad.

ANDREANI, Fabiana. **O Ensino da Educação Física no Instituto Federal De São Paulo.** Orientadora: FERREIRA, Lílian Aparecida. 2018. 189f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Docência para a educação básica da Universidade Estadual Paulista - Faculdade De Ciências. Barú, 2018

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2017. Disponível em: . Acesso em: 21 mar. 2018.

ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate.** Nota. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 3 mar. 2021.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 3 mar. 2021.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Cultura e Sociedade.* 10a Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-91.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.



ARAÚJO, K. S. R e TOSCANO, C. As pesquisas em educação musical no período de 2001 a 2012. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE*, 11., 2013, Curitiba-PR. **Anais**. Curitiba, 2013.

ARQUIVO NACIONAL. **Colégio das Fábricas**. Fundo Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, caixa 423, pacote 2.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Margarete. O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo - 2007-2013. **Revista da ABEM**, Londrina-PR, v.23, n. 34, p. 58-79, jan-jun 2015.

AZANHA, José Mário Pires. **O abstracionismo pedagógico: uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992. p. 41 a 56.

BALL, S. J. **Foucault y la educación**. Madrid: Ed. Morata, 1993.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6u9zw4k>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ingrid Torres; LIMA, Carlos André Gomes. Professores de música nas escolas de educação básica: perfil dos alunos ingressantes no curso de música do IF-Sertão/PE-CP. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM*, 13., 2016, Teresina. **Anais**. Teresina, 2016. p.1-14.

BARCELLOS, Marcília Elis; GONÇALVES DE SOUZA, Elisabeth; FONTANA, Laura Roberta; *et al.* A Reforma do ensino médio e as Desigualdades No Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 118, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6127>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. **L'École capitaliste en France**. Paris: Librairie François Maspero, 1971. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, v. IV, 1996.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A base nacional comum curricular: ensino de arte nas escolas, ainda é uma coisa possível? *In*: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 3., 2018, Campo Grande. **Anais**. Campo Grande: UEMS, 2018

BOBBITT, J. F. O método científico na construção do currículo. *In*: \_\_\_\_\_. **O currículo**. Porto: Didáctica Editora. 1918. p. 73-81.

BOURDIEU, P. **Las estrategias de la reproducción social**. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrância; *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, julho, p. 153–165, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3.ed. 2016a. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

BRASIL. **Censo da educação básica: Resumo Técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 16**, de 5 de outubro de 1999a. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf). Acesso em: 9 abril 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 29**, de 3 de dezembro de 2002a. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em 9 abril 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto no 5.154/2004. Brasília: 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf). Acesso em: 9 abril 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Brasília, 1999b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf). Acesso em: 9 abril 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 3**, de 18 de dezembro de 2002b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília: 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167941-rcp003-02&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167941-rcp003-02&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 9 abril 2021.

BRASIL. Constituição (1937) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm). Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. Constituição (1946) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm). Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. Constituição (1967) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm). Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997a. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Decreto nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942a. Lei Orgânica do Ensino Industrial. 1942a. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126678/decreto-lei-4073-42>. Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. **Decreto nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942b. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. 1942c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Decreto nº 60.731**, de 19 de maio de 1967b. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19601969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-norma-pe.html>. Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Dispõe sobre a criação nas capitais dos estados 19 Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino profissional e gratuito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.048**, de 22 de janeiro de 1942c. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). 1942b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei 6.141**, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/19401949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei 8.621**, de 10 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. 1946b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decretolei/1937-1946/Del8621.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/1937-1946/Del8621.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. 1946c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 28 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/96 e 11.494/07. Brasília, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 9 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 2.208**, de 17 de abril de 1997b. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogada pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937b. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.297**, de 15 de dezembro de 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1970-1979/L6297.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6297.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6545.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1982-1018;7044>. Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.315**, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18315.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18315.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. MEC. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 27 de maio de 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731>. Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC, 1999c.

BRASIL. MEC. SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio** - documento base. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016d. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Fomento,Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Fomento,Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e). Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar, 1ª versão**. Brasília: set. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar, 2ª versão revisada**. Brasília: abr. 2016e. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>. Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: versão homologada**. Brasília: dez. 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de referência de execução para todas as redes ofertantes** [MedioTec]. 2017c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=64881-documento-de-referencia-mediotec-pdf&category\\_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=64881-documento-de-referencia-mediotec-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 abril 2021.



BRASIL. Ministério da Educação. **Guia MedioTec**. 2017d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=64871-guia-meiotec-2017-pdf&category\\_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=64871-guia-meiotec-2017-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal On-Line. Notícias**. 2017e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/41151>. Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes**. Setembro de 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 abril 2021.

BRASIL. **Parecer nº 15/98**, de 1º de junho de 1998. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0401-0466\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0401-0466_c.pdf). Acesso em: 5 abril 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 5 abril 2021.  
Brasileira, 1968.

BRITTO, T. F. de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas apostilados**. 1ª edição. Brasília: Senado Federal, 2011.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional. *In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 9 abril 2021.

CANCLINI, Néstor García. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1984.

CÂNDIDA, Maria. **A Organização do Tempo Curricular na Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (Eja)**. Orientadora: CARVALHO, Rosângela Tenório de. 2009. 146f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação. Recife, 2009.

CAPRA, F. **O ponto de mutação - A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.



CARCANHOLO, M. D. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Aurora**, Marília, v. 3, n. 2, p. 1-10, ago. 2010.

CARNEIRO, Italan. **Curso Técnico Integrado ao ensino médio em Instrumento musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional**. 2017. 526f. Tese (Doutorado em educação musical), Programa de Pós-Graduação em música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2017.

CARNEIRO, Italan. Curso técnico integrado ao ensino médio em instrumento musical do IFPB: reflexões a partir do perfil discente. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. **Anais**. Natal: ANPPOM, 2013. s/p.

CARNEIRO, Italan. educação musical enquanto formação humana. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18., 2018, Manaus-AM. **Anais**. Manaus, 2018.p. 1 a 9.

CARNEIRO, Italan. Reforma do ensino médio (Lei Nº 13.415/2017): Retrocesso no ensino médio Propedêutico e Técnico-Profissionalizante. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e8121, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8121>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CARSPECKEN, P. F. **Critical ethnography in education research: a theoretical and practical guide**. London: Routledge, 1996.

CARSPECKEN, P. F.; WALFORD, G. (Eds.). **Critical ethnography and education**. London: Elsevier/JAI, 2001.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; CARVALHO, Mauricio Braz de. Tendências curriculares no ensino de música: indefinição e permanência de um presente eterno. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 281–299, 2016.

CARVALHO, Francione Olivera. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, p. 973–985, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621/8145>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CARVALHO, Ronaldo Roella. A implementação da linguagem musical por meio do Programa Mais Educação: possibilidades e desafios. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS GRADUANDOS EM MÚSICA, 4., 2016, Rio de Janeiro-RJ, p. 7.

CERQUEIRA, Leonardo M.; GONZALEZ, Wânia; BERNADO, Elisangela da S. Política de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro: repercussões na gestão escolar e no currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 676-692, set./dez. 2016.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: **Ensino médio integrado, concepções e contradições**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

Clark, Jorge Uilson; Nascimento, Manoel Nelito Matheus; Silva, Romeu Adriano da. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p.124-139, ago. 2006.

CONIF-FD. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica -Fórum de Dirigentes de Ensino. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: CONIF-FDE, setembro de 2018. Disponível em: [http://portal.conif.org.br/images/Diretrizes\\_EMI\\_-\\_Reditec2018.pdf](http://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf). Acesso em: 18 set. 2019.

Corcuff, P. **Les Nouvelles sociologies**. Paris: Nathan, 1995.

Corti, Ana Paula. Política e Significantes Vazios: Uma Análise da Reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, p. e201060, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100425&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100425&tlng=pt). Acesso em: 3 mar. 2021.

Costa, C. A. **Educação Estética, Música e Formação Humana: Contradições Da Cultura À Luz Da Teoria Adorniana**. Orientadora: ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. 2017. 160f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

Costa, C. A. **Projeto Canto Orfeônico no Brasil: Uma Análise Crítica À Luz Da Pedagogia Libertadora De Paulo Freire**. Orientadora: JAYME, Maria Helena. 2010. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

Costa, Cristiano Aparecido da. Educação Estética e música- Possibilidades para o Currículo Integrado. **Revista Interlúdio**, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 10, 2018.

Costa, K. M. C. O jovem do ensino médio Integrado e sua relação com a música- um estudo de caso no IFG – Câmpus Uruaçu. *In*: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2018, Goiânia-GO. **Anais**. Goiânia: ABEM, 2018.

Costa, Ramiro Antonio. **Orquestra de cordas na sala de aula: O Método Recepional no Ensino de música do Instituto Federal de Santa Catarina**. Orientadora: MATEIRO, Teresa. Proposta Pedagógica (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, mestrado em artes, Florianópolis, 2016.

Costa, Yuri Coutinho Ismael da, Gomes, Valdemarin Coelho. educação musical e Emancipação Humana: Análises Introdutórias e Contribuições ao Debate. **Revista Eletrônica Arma Da Crítica**, Fortaleza-CE, ano 3 n. 3, dezembro, p. 49 a 67, 2011.

COTRIM, Cássia Vanessa Oliveira. **O processo de implementação da Lei nº 11.769/2008: o caso da microrregião de Guanambi/BA.** Orientadora: DEL-BEM, Luciana Marta. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em música) - Programa de Pós-Graduação em música do Instituto de artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cad. Pesqui**, [online]. 2000, n.111, pp.47-69.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo.** 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2015. de Flávio R. Kothe.

DEBIAZI, Marcia da Silva Magalhães; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. A Relação Entre arte E Trabalho Na Estética Marxista. *In*: ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba-PR. **Anais.** Curitiba, 2016. p. 25943 a 25959.

DEL-BEN, Luciana. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 25-33, set. 2010.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n 11.769/2008. **música em Perspectiva**, Curitiba-PR, v. 2, n. 1, 2010.

DEWEY, J. **The child and the curriculum.** Chicago: University of Chicago Press, 1902.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. **A Política de Ensino para a arte no Brasil: A musicalização na Educação Infantil e o Ensino da música nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** Orientadora: LARA Ângela Mara de Barros. 2010. 218f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá-PR, 2010.

DISCIPLINA: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PRÁTICA TRANSFORMADORA (2020) - AULA 09 **Contribuição da PHC para a prática educativa: ed. especial; formação moral; ed. estética** [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (3h 09m 06s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SsQa4-Y\\_waA](https://www.youtube.com/watch?v=SsQa4-Y_waA). Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

DISCIPLINA: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CIÊNCIA, CURRÍCULO E DIDÁTICA (2021) - 08 **Educação Especial e Artes na educação escolar: conteúdo e didática na perspectiva da PHC** [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (3h 11m 22s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KH0BE2d v4>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, n. 18, p. 35–40, 2001.

DUARTE, Newton. educação musical e Pedagogia Histórico Crítica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 22., 2016. **Comunicação Oral.** Natal-RN. Disponível em Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=JId6AAPO7LM&t=11s>. Acesso em: 7 abril 2021.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? *In*: LOMBRADI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.) 2. ed. **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2008. cap. 8, p. 203-221.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições sociais, 1975.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 207-292.

FARIAS, Monica Rodrigues de. AS IDAS E VOLTAS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL. *In*: ANGELA MARIA GOMES (Ed.). **(In) Subordinações Contemporâneas: Linguística, Letras e artes**. 1. ed. [s.l.]: Atena Editora, 2019, p. 103–114. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/in-subordinacoes-contemporaneas-linguistica-letras-e-artes>. Acesso em: 11 mar. 2021.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em: 08 abril 2021.

FERREIRA, Marcos de Souza. Ensino de música desenvolvido no Instituto Federal da Bahia: contribuições para o encaminhamento de jovens ao ensino superior em música. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2019, Campo Grande-MS, **Anais**. Campo Grande: ABEM, 2019. p.1-16.

FERREIRA, Marcos De Souza. Ensino De música No Instituto Federal Da Bahia: Paradigmas e paradoxos. Orientador: MAGALHÃES, Luíz César Marques. 2017. 230f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em música - Universidade Federal da Bahia, Escola de música. Salvador, 2017.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do ensino médio: Desafios à Educação Profissional. **HOLOS**, v. 4, p. 261–271, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 3 mar. 2021.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 789–806, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300010&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300010&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 3 mar. 2021.

FETZNER, Andréa R. Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas. **Revista Educação em Foco**, UFJF, 2013. p. 13-33. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-011.pdf>. Acesso em: 8 abril 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. *In*: ENDIPE, 15., 2010. Belo Horizonte-MG. **Anais**. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

FIGUEREDO, Michal Siviero; MAGALHÃES, Luiz Cesar Marques. educação musical no ensino médio: uma pesquisa-ação no IFBAIANO Câmpus Santa Inês. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 23., 2013, Natal-RN. **Anais**. Natal: ANPPOM, 2013. p.1-8.

FILIPAK, R. **Política Pública em educação musical**: uma survey sobre os rumos da implementação da Lei 11.769/08 no município de Palmeira-Pr. Orientadora: ARAÚJO, Rosane Cardoso de. 2014. 120f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2014.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas a fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: A História da Violência nas Prisões**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Vanda Bellard, CAVAZOTTI, André. **música e pesquisa – Novas abordagens**. Belo Horizonte: Editora da Escola de música da UFMG, 2007.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 8 abril 2021.

FRIGOTTO, G. A. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FUCCI-AMATO, R. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Opus**, 2006, n. 12, p. 144-166.

FUCCI-AMATO, R. **Escola e educação musical (Des)caminhos Históricos e Horizontes**. Papirus, 2012.

FUSARI, Maria F. de Rezende e. FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da História**. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, G. V. A Música no Colégio Pedro II: espaço curricular e “relações de vizinhança” (1838-1855). **Revista Interlúdio**, Rio de Janeiro-RJ, v. 4, n. 6, 2016.

GERESHI, E.M. **A nova LDB**. In: Comunicações UNIMEP; Vol 3, 1996.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16–30, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603>. Acesso em: 11 mar. 2021.

GOMES, Carolina Chaves. Currículo em música no ensino médio integrado no IFRN. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal-RN. **Anais**. Natal: ANPPOM, 2013. p.1-9.

GOMES, Érica Dias. Pesquisa em Educação e Em educação musical: Perspectivas e Desafios no Contexto Brasileiro. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu-PR, v. 17, p. 12, 2015.

GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, Sabrina Linhares. **Consolidação do Campo De educação musical no Instituto Federal de Educação, Ciência E Tecnologia do Ceará (IFCE)**. Orientador: ROGÉRIO, Pedro. 2014. 115f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará - Faculdade De Educação Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

GOMES, Sabrina Linhares; TEIXERA, Jáderson Aguiar; ROGÉRIO, Pedro. Disciplina de música do ensino integrado do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará (IFCE). In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2013. Pirenópolis-GO. **Anais**. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 822-832.11.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atilio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu Silva. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais; o princípio educativo e o jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2001.

GUILHERME, Cássio Augusto. De Dilma a Temer: da crise do lulismo ao golpe do pemedebismo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília/DF. **Anais**. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502040383\\_ARQUIVO\\_ArtigoCompleto-Anpuh2017-deDilmaaTemer.pdf](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502040383_ARQUIVO_ArtigoCompleto-Anpuh2017-deDilmaaTemer.pdf). Acesso em: 8 abril 2021.



HAMANN, Maria Inês. arte, Humanização E O Ensino Da arte. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE*, 11., 2013, Curitiba-PR. **Anais**. p. 1 a 15.

HEEREN, Marcelo Velloso. **A Construção Político e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à educação básica e o Conflito com a Reforma do ensino médio de 2017**. Orientadores: SILVA, Marta Leandro da Autor; LEMES, Sebastião de Sousa. 2019. 140f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2019.

HENTSCHKE, L. A educação musical: um desafio para a educação. **Educação em Revista**. 1991, n.13, pp.55-61.

HORN, S. A. B. **Ensinando Percepção Musical: um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Orientadora:

PENNA, Maura. 2016. 212f. Dissertação (mestrado) Centro de Comunicação, Turismo e artes (CCTA) - Programa de Pós-Graduação em música. João Pessoa, 2016.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/17-ultimas-noticias/1839-curriculos-de-referencia-dos-cursos-tecnicos-consulta-publica>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 8 abril 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional IFSP 2019 – 2023**. São Paulo: Pró-Reitoria de Ensino, 2018a. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg#pdfviewer>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Caderno Orientativo I: Fundamentos e Orientações para Elaboração dos Currículos de Referência da Educação Básica do IFSP, versão 2019a**. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FCaderno%20Orientativo%20I#pdfviewer>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Caderno Orientativo II**. Fundamentos e orientações para implementação dos Currículos de Referência nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Educação Básica do Instituto Federal de São Paulo, versão inicial de fevereiro de 2020a. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/8iSMohtQd9QuwTW?#pdfviewer>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Currículo de Referência. Currículo de Referência Educação Básica e Tecnológica 2018 - 2020. **Conhecimentos Potencialmente Integradores ARTE - Agosto 2020c**. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FRelat%C3%B3rios%20dos%20Assessores%20T%C3%A9cnicos%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2FForma%C3%A7%C3%A3o%20Geral%2Farte#pdfviewer>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Currículo de Referência. Currículo de Referência Educação Básica e Tecnológica 2018 - 2020. **Conhecimentos Essenciais ARTE** - Março - Agosto 2020b. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FRelat%C3%B3rios%20dos%20Assessores%20T%C3%A9cnicos%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2FForma%C3%A7%C3%A3o%20Geral%2Farte#pdfviewer>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução nº 163**, de 28 de novembro de 2017. Diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/157-normas-e-manuais>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Instrução Normativa Nº 002 - PRE/IFSP**, de 14 de maio de 2019b. Orienta a elaboração do Currículo de Referência para todos os Cursos do IFSP. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/157-normas-e-manuais>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Portaria 2.582**, de 17 de julho de 2020d. Dispõe sobre a normatização dos procedimentos de constituição da Comissão para Elaboração e Implementação de Projetos Pedagógicos de Cursos de educação básica, para os cursos da educação básica no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/HiW6me4BBTCqz7b#pdfviewer>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. CPI. Texto de Apoio à Consulta Pública dos Currículos de Referência da Educação Básica – **Conhecimentos Potencialmente Integradores**. 2020e. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FTextos%20de%20Apoio%20e%20Orienta%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20Consulta#pdfviewer>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. PE/OC. Texto de Apoio à Consulta Pública dos Currículos de Referência da Educação Básica - **Perfil do egresso e objetivos do curso**. 2020f. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FTextos%20de%20Apoio%20e%20Orienta%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20Consulta#pdfviewer>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. CE. Texto de Apoio à Consulta Pública dos Currículos de Referência da Educação Básica – **Conhecimentos essenciais**. 2020g. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FTextos%20de%20Apoio%20e%20Orienta%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20Consulta#pdfviewer>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. DIEB. Consulta Pública Para Cursos Técnicos. 2021. 1 vídeo (1h 09m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dHsEx8XxsHI&t=159s>. 202. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa nº 03/2015**, de 04 de maio de 2015. Institui a Comissão para Elaboração e Implementação de Projeto Pedagógico de Cursos da Educação Básica (CEIC). São Paulo: Pró-Reitoria de Ensino, 2015. Disponível em: <https://nuvem.ifsp.edu.br/public.php?service=files&t=c97996f616b464c7850ea0f3f327d1f1&download>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Ensino. **Resolução nº 37/2018**, de 08 de maio de 2018. Aprova a construção de currículos de referência para o IFSP. São Paulo: Reitoria, 2018b. Disponível em: [https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2018/Resol\\_37\\_2018\\_Aprov\\_a--a--construo-de-curruculos--de-referncia-para-o-IFSP\\_08\\_05\\_2018.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2018/Resol_37_2018_Aprov_a--a--construo-de-curruculos--de-referncia-para-o-IFSP_08_05_2018.pdf). Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Parecer do Grupo de Trabalho – NEABI/IFSP – Sobre os Currículos de Referência da Educação Básica**. 2020h. Disponível em:

JORDÃO, G; ALLUCCI, R.R. (Coord.) **A música na Escola**. Allucci & Associados comunicações. São Paulo, 2012.

JÚNIOR, Décio Pereira Silva. Formação Inicial e Continuada em música: Uma experiência realizada no Instituto Federal Baiano Câmpus Senhor do Bonfim. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 15.,2020, Vitória-ES. **Anais**. Vitória: ABEM, 2020. p.1-15.

KANDLER, Maira Ana. A MÚSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA. *In: Encontro Regional Sul da ABEM*, 17., 2016, Curitiba-PR. **Anais**. Curitiba: Abem, 2016, p. 1-12.

KANDLER, Maira Ana. música na Educação Profissional e Tecnológica: desafios para se integrar em um ambiente de C,T&I Comunicação. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL COMUNICAÇÃO*, 24., 2019, Campo Grande-MS. **Anais**. Campo Grande: UFMS, 2019a. s/p.

KANDLER, Maira Ana. **música na Educação Profissional e Tecnológica**: um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus Florianópolis. Orientadora: DEL-BEL, Luciana Marta. 2019. 279f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de artes Programa de Pós-Graduação Em música, Porto Alegre - RS, 2019b.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 8 abril 2021.

LAUTÉRIO, Tereza Cristina Benevenuti. **O Ensino de Música no Ensino Técnico Integrado ao Médio em três campi do Instituto Federal Catarinense– IFC**. Orientador: FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. 2018. 151f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de artes, Programa de Pós-Graduação em música, Florianópolis, 2019.

LEAL, L. A educação brasileira no caminho da qualidade. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. **Revista Poli**, ano 3, n. 15, jan/fev. 2011, p. 2-9.

LEMOS, Luiz Henrique de Gouvêa; SILVA, Margareth Nunes da; COSTA, Maria Cledilma Ferreira da Silva; LOPES, Maria Verônica de Medeiros; ALBUQUERQUE, Stella Lima. Reforma do ensino médio Integrado a Partir Da Lei Nº 13.415/2017: Nova Lei – Velhos Interesses – Um Recorte Histórico A Partir Do Decreto Nº 2.208/97 Aos Dias Atuais. *In*: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (orgs.). **ensino médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Local de publicação: Editora IFB, 2017. p. 449-462.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice. **Debate sobre a BNCC para o ensino médio**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sjRz22g5OxM&t=4242s>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. A música na Educação Profissional – O currículo integrado do ensino médio ao ensino técnico. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 4., 2016, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: SIMPOM, 2016. p. 401-410.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O componente curricular de arte/música na educação profissional: a visão do docente a respeito do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais**. Orientador: FERNANDES, José Nunes. 2018. Tese (doutorado).

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em música. Rio de Janeiro, 2018.

LUCENI, Antônio. O Lugar Construído Destinado como *Lócus* de Ensino e Aprendizagem em Arte. *In: ENPAIF, 5.*, 2022, Fortaleza. **Anais eletrônicos** [...] Fortaleza: IFCE, 2022.

LUKACS, G. **Introdução a uma estética marxista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, abr./jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200045&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200045&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1530-1555, out/dez 2014.

MACHADO, Vinicius Oliveira, MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. História da Educação na América Latina e no Brasil: 500 Anos de Imposições, Experiências, Expectativas e Decepções. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 9, n. 2, jun. 2018.

MACHADO, Vinicius Oliveira; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contrarreformas Educacionais E Dualidade Estrutural: Uma Breve História Da Educação Brasileira. **Expedições: Teoria Da História E Historiografia**, v. 9, p. 78-98, 2018.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. *In: BARBOSA (ORG.), A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Disponível em: [www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe). Acesso em: 5 abril 2021.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas: Explorando Alguns Desafios da Sua Utilização no Campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade** [online] 2006, vol.27, n.94, p.47-69.

MALAFAIA, Gustavo Aguiar Araújo. **Construindo sentidos na formação musical: pesquisa-formação-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CSAM**. Orientador: ABREU, Delmary Vasconcelos. 2017. 132f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinicius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de

esvaziamento da escola no Brasil. **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, K. **O Capital**. 8.ed. São Paulo: Difel, 1982. Livro 1, v.1. (1.ed., 1867).

MARX, K.; ENGELS, F. **Educação, ensino e marxismo**. São Paulo: Edições Iskra, 2016.

MASSCHLEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MELO, Isaac Samir Cortez. Rádio Escola: novas tecnologias no auxílio à pedagogia musical e acesso cultural no IFRN – Câmpus Ipanguaçu. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis, **Anais**. Pirenópolis: ABEM, 2013. p.2473-2479.

MELO, Rodrigo Alves de. Desafios e possibilidades do canto coral no IFPI-Câmpus Paulistana. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL COMUNICAÇÃO, 24., 2019, Campo Grande-MS. **Anais**. Campo Grande: UFMS, 2019. p. 1-8.

MENDES, Jean Joubert Freitas. Da pós-graduação à formação de pesquisadores em música no Brasil: breves aspectos da contemporaneidade. *In*: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11., 2017, Natal-RN. **Anais**. Natal: ISME, 2017.

MENEGÃO, Rita de C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MICHETTI, Miqueli. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092020000100507&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000100507&tlng=pt). Acesso em: 11 mar. 2021.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. 1.<sup>a</sup> ed [1959]. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1965.

MORAIS, Ana Claudia Silva. Educação musical no ensino médio integrado: uma experiência interdisciplinar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017. Manaus-AM. **Anais**. Manaus: ABEM, 2017. p.1-12.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. 7.ed.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.



MORGADO, J. C. Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. In: FERNANDES, M. et. al. **O particular e o global no virar do milênio** Lisboa: Colibri, 2002, p. 1031-1040.  
MOROSINI, Marília Costa. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **RAES**, ano 1, n. 1, 2009.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 5 abril 2021.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, out - dez, v. 20 n. 63. 2015.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

NACIONAL, Imprensa. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021 - DOU - Imprensa Nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou>. Acesso em: 3 mar. 2021.

NOGUEIRA, M. A. **Música, Consumo e Escola: Reflexões Possíveis e Necessárias**. Dissertação (mestrado) - PPGE - teoria e prática pedagógica da UFSC, Florianópolis, 1995.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S; PUCCI, B. (orgs.) **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Unimep, 2001.

OLIVEIRA JR., A. J. G. de. Análise Histórica do ensino médio Integrado no Brasil. **Revista Com Censo – Estudos Educacionais do Distrito Federal**. Brasília, DF, Vol.1, nº 1, dez. 2014, p. 53-64.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola –Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, p.1-28. 2019.

OLIVEIRA, Olga Veronica Alves de. **Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa**. Orientadora: PENNA, Maura Lúcia Fernandes. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós Graduação em música do Centro de Comunicação, Turismo e artes da UFPB. João Pessoa-PB, 2018.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PEIXOTO, M. I. H. e SCHLICHTA, C. A.B. D. Arte, Humanização e o Ensino da Arte. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos**

[...] Curitiba: Puc-PR. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/comunicacoes\\_11.html](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/comunicacoes_11.html). Acesso em 25 fev. 2022.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**. n. 7. Porto Alegre: ABEM, 2002.

PENNA, Maura Lúcia Fernandes. **música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEROBA, Keila C. F. O Exame Nacional do ensino médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o caso da Escola Estadual de ensino médio “Emir de Macedo Gomes” em Linhares-ES. MANSO, Márcia Helena Siervi. 2017. 258f. Dissertação (Mestrado em Ensino na educação básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2017.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORCHER, Louis. Aristocratas e Plebeus. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982. cap. 1, p. 13 a 23.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (orgs.). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.

RAMOS, M.. ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.). **ensino médio no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise Nogueira.; CIAVATTA, Maria.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino médio integrado, concepções e contradições**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho, cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise Nogueira.; CIAVATTA, Maria.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **O ensino médio integrado: contradições e concepções**. São Paulo: Cortez, 2005.

RÊGO, T. M. S. . 'Dinâmicas e Características no fazer musical: reflexões sobre oficina de música no IFMA'. In: Congresso Nacional da ANPPOM, 22., 2012, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: ANPPOM, 2012.

RÊGO, Tânia Maria Silva. Dinâmicas e características no fazer musical: reflexões sobre Oficina de música no IFMA. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E



PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: ABEM, 2012. p. 852-859.

RÊGO, Tânia Maria Silva. **Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do ensino médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (Câmpus Monte Castelo)**. Orientador: GROSSI, Cristina de Souza. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de artes, Universidade de Brasília, 2013.  
**Revista**, Belo Horizonte, p.55-61, jun.1991

RIBEIRO, Márden de P.; VELOSO, Silene G. A. e ZANARDI, Teodoro A. C. Fim da Teoria Crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós- estruturais da teoria curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016.

RIBEIRO, Robson. Apreciação Musical Como Prática Curricular No ensino médio Integrado. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 23., 2017. Manaus, -AM. **Anais**. Manaus: ABEM, 2017b.

RIBEIRO, Robson. **Educação musical no ensino médio integrado: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia**. Orientadora: PENNA , Maura Lúcia Fernandes. 2017. 279f. Tese (doutorado). Universidade Federal da Paraíba. Centro de comunicação, Turismo e artes. Programa de Pós Graduação em música. João Pessoa, 2017a.

RIBEIRO, Robson. Idealizações do habitus conservatorial: uma reflexão a partir de concepções curriculares de um professor de música do ensino médio integrado. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 23., 2017. Manaus, -AM. **Anais**. Manaus: ABEM,2017c.

ROCHA, Inês de Almeida; GARCIA, Gilberto Vieira. História da educação musical no Brasil: reflexões sobre a primeira edição do GT 1.3. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 23., 2017. Manaus, -AM. **Anais**. Manaus: ABEM,2017. p.1-13.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCÃO, Giovana Maria Belém; *et al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 966–982, 2016.

ROGGENKAMP, Carla Irene. O Estado E O Ensino Da arte: Reflexões A Partir Das Concepções Estéticas De Lukács. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013, Maringá-PR. **Anais**. Maringá: UEM, 2013. p. 1 a 17.

SÁ, Kátia Regina de. **Currículo do ensino médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física**. Orientador: NEIRA, Marcos Garcia. 2019.257f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1988.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo - Uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALES, Marcia Castilho de. **O Movimento Constitutivo do Currículo da Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos: Uma Proposta Emancipatória no IFB Câmpus Gama**. Orientador: REIS, Renato Hilário dos. 2018. 341f. Tese (doutorado). Universidade De Brasília Faculdade De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação. Brasília, 2018.

SALOMÉ, J. S. **Ensino da arte e Políticas Públicas: entre objetos reais e promulgados**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS “ENTRE TERRITÓRIOS”, 19., 2010. Cachoeira-BA. **Anais**. Cachoeira: ANPAP, 2010.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, M. S. dos; CAREGNATO, C. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914222019078>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

SANTOS, Mateus Silva dos, CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, abr., 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1808312914222019078>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no brasil. *Revista da Abem*, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SANTOS, Micael Carvalho. O lócus da música no ensino médio: alguns apontamentos para a educação musical escolar. In: COLÓQUIO DE PESQUISA DO PPGM/UFRJ, 15., 2020, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: educação musical e Musicologia, 2020. p. 40.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 476 p.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995, p. 17.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Nereide. **Reflexões sobre o currículo partindo do diálogo com as diretrizes na construção dos saberes dos professores da EJA: Diretrizes Curriculares**. Paraná: Seed, 2002.

SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. **Marxismo(s) & educação**. [s.l.]: Editora UEPG, 2016.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. arte, Educação E Formação Dos Sentidos Humanos. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Florianópolis-SC. **Anais**. Florianópolis. p.1 a 16.

SCHMIDT, L. M. **Pedagogia Musical Histórico-Crítica: o desafio de uma compreensão da música através da educação escolar**. Orientadora: Marli Auras. 1995. 166f.

SCHMIDT, L.M. **A escola pode ensinar a compreensão da música?** Florianópolis: CEART, UDESC, 1993.147 p. Monografia (Especialização em Arte-Educação - música) - UDESC, 1993. Autores Associados, 2008.

SEVERINO, J. A. Ética e pesquisa: autonomia e heteronomia na prática científica. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 45, n. 158, pp.776-792, 2015.

SILVA JÚNIOR, José Davison da. Ensino, pesquisa e extensão em música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. *In*: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 12., SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO DF, 1., ENCONTRO MÚSICA PIBID E PRODUCÊNCIA DO CENTRO-OESTE, 1., 2012, Distrito Federal. **Anais**. Distrito Federal: ABEM, 2012. p. 54-62.

SILVA, Mara Pereira da. **A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB: um estudo a partir de entrevistas narrativas**. Orientadora: ABREU, Delmary Vasconcelos de. 2015. 155f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós Graduação música em Contexto, do Instituto de artes/Departamento de música-Universidade de Brasília-DF, Brasília, 2015.

SILVA, Mara Pereira da; ABREU, VASCONCELOS, Delmary. Experiências musicais de jovens indígenas no curso técnico em Agroecologia integrado ao ensino médio. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPPOM, 2014. p. 1-8.

SILVA, Mônica Ribeiro. Projetos de reformulação do ensino médio e inter-relações com a educação profissional: (im) possibilidades do ensino médio Integrado. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (Orgs) **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. págs. 71-89.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

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

SOUSA E SILVA, J. **Por que uns e não outros?: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SOUZA, Eddy Lincolln Freitas de. Considerações em torno da formação dos músicos violonistas no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFCE. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis, **Anais**. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 673-679.

SOUZA, Eddy Lincolln Freitas de. Considerações em torno do ensino de violão no IFCE: um relato de experiência. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., Simpósio Paranaense de educação musical, 15., 2009, Londrina, **Anais**. Londrina: ABEM, 2009. p. 438-444.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de; ANTONIO, Clésio Acilino. Educação em tempo integral: formação omnilateral, forma escolar e currículo. **Revista Cocar**, v. 11, n. 21, p. 43–65, 2017.

SOUZA, H. L. G. música no ifb-ccci e as experiências musicais formativas dos sujeitos com o lugar- construindo o objeto de pesquisa. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 23., 2017, Manaus. **Anais**. Manaus: ABEM, 2017.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 8, p. 7 - 10, mar. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma Perspectiva não Escolar no Estudo Sociológico da Escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226. 2003.

STORI, Regina. **O ensino de Arte no Ensino Médio em escolas no Paraná: políticas, concepções e práticas (2008-2019)**. Orientador: Dr. Jefferson Mainardes. 2022. 208 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3648/1/Regina%20Stori.pdf>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

SUBTIL, M. J. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na Lei 5.692/71. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 18., 2009. **Anais**. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2009a, p. 1231-1237.

THIESEN, Juares da Silva. Times and spaces in the curricular organization: a reflection about on the dynamics of school processes. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 241–260, 2011.

TOLENTINO, Igor Vieira E Sá; MORENO, Alessandra Dominiquelli. artes na BNCC: Reflexões psicopedagógicas. **Cadernos de Educação**, v. 18, n. 37, p. 5–29, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/10012>. Acesso em: 11 mar. 2021.

TRAJANO, Tayane da Cruz. **A educação musical no ensino médio: um estudo de caso no contexto do Instituto Federal do Maranhão**. Orientador: DANTAS FILHO, Alberto Pedrosa. 2016. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em artes) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago, University of Chicago Press, 1949.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

VASCONCELOS, Helena Villas Garcia; SCHAMBECK, Regina Finck. O ensino de música nas escolas estaduais de Santa Catarina da Grande Florianópolis: uma análise com base no ciclo de políticas. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 63–85, 2019.

VASCONCELOS, Rafaella Lira de; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. A arte-educação no ensino médio: desafios à formação estética. **Educação**, Santa Maria-RS, v. 43, n. 4, p. 741-756, 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. DE GEOMETRIAS, CURRÍCULO E DIFERENÇAS. **Educação E Sociedade**, v. XXIII, n. 79, ago. 2002, p. 163-186.

VIEIRA JUNIOR, Luis Antonio Braga. Ao som de “Berimbau”: considerações para abordagens contemporâneas no ensino coletivo de instrumentos de banda. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória, **Anais**. Vitória: ABEM, 2011. p. 401-410.

VIEIRA, Alexandre. O músico e a profissão musical: reflexões teóricas de uma pesquisa com estudantes de um curso técnico em instrumento musical. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em música, 29., 2019. Pelotas-RS. **Anais**. Pelotas: ANPPOM, 2019. s/p.

VIEIRA, Alexandre. **Trajetórias Formativas Profissionais em música**: um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Câmpus Fortaleza. Orientadora: SOUZA, Jusamara Vieira de. 2017. 266f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Instituto de artes, Programa de Pós-Graduação em música. Porto Alegre, 2017.

WERLANG, Rodrigo Pivetta. **O Ensino de música, na disciplina de artes, em um Curso Técnico Integrado ao ensino médio no Instituto Federal Catarinense – Câmpus Videira**. Orientador: FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de artes, Programa de Pós-Graduação em artes, Florianópolis, 2016.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 97-110, 2012.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel; SOUZA, Jusamara Vieira. música nas escolas: uma investigação sobre a implementação nos municípios do Rio Grande do Sul. **Revista Música Hodie**, v. 16, n. 1, 2016.

ZANATTA, Shalimar Calegari. A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto do progresso ensino e aprendizagem de Física. *In*: NEVES, Marcos Cesar Danhoni; ZANATTA, Shalimar Calegari; TROGELLO, Anderson Giovanni (Orgs.). **Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de Ciências**. Maringá: LCV-UEM, 2017. p. 311-330.



## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título: Currículo de Referência no Instituto Federal de São Paulo: Um olhar sobre o espaço da música no currículo integrado**

**OBJETIVO DO ESTUDO:** O objetivo desta pesquisa é analisar, por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), a proposta da Educação Musical no Ensino Médio Integrado enquanto política em disputa no campo educacional brasileiro e, em especial, no processo de construção do currículo de referência e dos Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado IFSP, bem como a relação dos conteúdos de música com o desenvolvimento emancipatório dos alunos.

**ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, o que necessita da percepção e das vozes de diferentes pessoas da instituição investigada envolvidos, de alguma forma com a elaboração e implementação de documentos referentes à reformulação curricular dos cursos técnicos de nível médio integrado isto, portanto a pesquisa não irá interferir na sua vida pessoal/ profissional/estudantil.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista individual que será realizada de forma online desenvolvida, durando aproximadamente 1 hora, a qual será utilizada como parte do objeto de pesquisa.

**GRAVAÇÃO EM ÁUDIO:** As entrevistas individuais serão gravadas em áudio. Os arquivos serão ouvidos por mim e marcados com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. O conteúdo gravado será transcrito e enviado a você via e-mail ou entregue pessoalmente para sua própria análise do que foi coletado, a fim preservar o respeito mútuo e o acordo de confiabilidade entre as partes frente ao estudo desenvolvido. A gravação será utilizada somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

**RISCOS:** Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências profissionais e pessoais construídas. Desse modo, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

**BENEFÍCIOS:** Sua entrevista ajudará na análise sobre o fenômeno estudado e contribuirá para reflexões e aprofundamentos de conhecimentos inerentes à possibilidade em consolidar o espaço da educação musical dentro de um currículo contra hegemônico com foco na formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo. Sua percepção pode colaborar para o entendimento de como a Educação Musical se estabelecerá nos currículos dos cursos integrados do IFSP e qual o seu papel na garantia da emancipação dos estudantes.



**CONFIDENCIALIDADE:** Nenhuma publicação partindo dessas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, não haverá a divulgação de nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

**DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES:** Esta pesquisa está sendo realizada com servidores do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Música, sendo a aluna Renata Filipak, a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês de Almeida Rocha. Os investigadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte no telefone (16) 99701-2410, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone (21) 2542-7796 ou e-mail cep.unirio09@gmail. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone de contato: \_\_\_\_\_

Assinatura (Pesquisador): \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - RES. 163

- 1- Fale sobre você e sua trajetória.
- 2- Conte qual foi a motivação e o histórico da formulação da Res. 163/IN.
  - 2.1 - Quando se iniciou a construção do texto da Resolução?
  - 2.2 - Quais os sujeitos representados no processo de produção do texto? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
  - 2.3 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
- 3- Quais foram as influências que permearam a construção da Resolução? Houveram influências globais/internacionais? E nacionais e locais? Como elas se relacionam?
- 4- No decorrer da construção desse documento foi possível observar a configuração de diferentes versões de política (versões conservadoras, progressistas etc.)? Houve resistência?
- 5- Quais eram os objetivos traçados para a construção da Resolução?
- 6- Quais obstáculos emergiram durante e depois da publicação?
- 7 - Como a Resolução foi recebida? Como está sendo implementada?Quais são as principais dificuldades identificadas na implementação desse documento?
- 8 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 9 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da resolução e autores dos textos da política?
- 10- Porque houve a necessidade de se formular um currículo de referência e da Instrução Normativa 6/2021?

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - CONSULTORES DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA**

- 1- Fale sobre você e sua trajetória e como entrou como consultora no CR
- 2- Conte qual foi a motivação e o histórico da formulação do CR. Qual a diferença entre os consultores e os assessores?
  - 2.1 - Quando se iniciou a construção do texto do CR?
  - 2.2 - Quais os sujeitos representados no processo de produção do texto? Quais os grupos excluídos?
  - 2.3 - Quais eram os objetivos traçados para a construção do CR?
  - 2.4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto? Se sim, de que forma isso foi feito? Se não, por quais motivos?
- 3- Quais foram as influências que permearam a construção do CR? Houve influências globais/internacionais? E nacionais e locais?
- 4- No decorrer da construção desse documento foi possível observar a configuração de diferentes versões de política (versões conservadoras, progressistas etc.)?
- 5- Houve resistência para a construção do CR?
- 6- Quais obstáculos emergiram na construção do documento?
- 7 - Como o CR foi recebido? Como está sendo implementado? Quais são as principais dificuldades identificadas na implementação desse documento?
- 8 - Os profissionais envolvidos na implementação (professores) têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 9 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos professores que atuam na prática e as expressas pelos formuladores do CR?
- 10- O CR está em acordo com a Res. 163 e a IN?

## **APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ASSESSORES TÉCNICOS EM EDUCAÇÃO DA DISCIPLINA DE ARTE**

- 1- Fale sobre você e sua trajetória e qual a motivação para ser assessor/a no CR-arte
- 2- Como foi o processo de elaboração do texto do CR - arte?
- 3- Todas as especificidades foram representadas no CR-arte?
- 4- Quais os sujeitos representados no processo de produção do texto? Quais os grupos excluídos? Em que medida o CR- arte foi uma construção curricular participativa/democrática?
- 5- Quais os objetivos traçados para a construção do CR-arte?
- 6- Quais as resistências, dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da construção do CR-arte?
- 7- Como o CR-arte foi recebido pela comunidade escolar? Há/houve contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos professores que atuam na prática e as expressas pelos formuladores do CR?
- 8- Quais dificuldades poderão surgir na implementação desse documento?
- 9 - Qual a importância e o impacto do CR-arte para os alunos?
- 10- O CR-Arte considerou os grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), pessoas com deficiências, bem como as características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem?
- 11- Quais foram as principais mudanças na estrutura e na prática?
- 12- Em que medida o CR- arte contribui para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva?
- 13- Em que medida o CR- arte contribui para a reafirmação da identidade institucional demarcada pela formação integrada bem como para a melhoria e adequação dos currículos do IFSP
- 14- Em que medida o CR- arte enfrenta a reforma do ensino médio e se posiciona contra a unificação curricular institucional bem como à BNCC?
- 15- Em que medida o CR- arte luta contra a hierarquização de conhecimentos e incentiva, desse modo, a formação politécnica e omnilateral?

**APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA -  
PROFESSORES DE MÚSICA DO IFSP**

- 1- Você acompanhou e participou da construção do Currículo de Referência em Arte? Você tinha conhecimento dos documentos norteadores (res 163, 37, etc) para a construção dos currículos de referência?
- 2- Após o contato com o trabalho dos Assessores Técnicos em Educação de Arte qual foi a sua avaliação a respeito do Currículo de Referência em Arte? Você identifica contradições, conflitos e tensões entre as suas interpretações e as expressas pelos formuladores do Currículo de Referência?
- 3- Quais dificuldades poderão surgir na implementação desse documento? É possível garantir todos os conhecimentos essenciais na prática da sala de aula?
- 4- Qual a sua percepção sobre o espaço da música no Currículo de Referência em arte?
- 5- Qual a sua percepção sobre a música integrar os espaços do Núcleo Estruturante Articulador e/ou disciplinas interdisciplinares.
- 6- Na sua percepção qual a importância e o impacto do Currículo de Referência-arte, especificamente os conteúdos de música, para os alunos?
- 7- Em que medida os conteúdos de música e o Currículo de Referência em Arte podem ou não contribuir para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva?
- 8- Em que medida os conteúdos de música e o Currículo de Referência em Arte podem ou não contribuir para a reafirmação da identidade institucional demarcada pela formação integrada bem como para a melhoria e adequação dos currículos do IFSP?
- 9- Em que medida os conteúdos de música e o Currículo de Referência em Arte podem ou não enfrentar a reforma do ensino médio e se posicionar contra a BNCC?
- 10- Em que medida o Currículo de Referência em Arte e os conteúdos de música podem ou não lutar contra a hierarquização de conhecimentos e incentivar, desse modo, a formação politécnica e omnilateral?

**APÊNDICE F - CARTA ABERTA EM DEFESA DA MANUTENÇÃO DA  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO IFSP**

**CARTA ABERTA EM DEFESA DA MANUTENÇÃO DA  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO IFSP**

São Paulo, 18 de dezembro de 2018.

Nós, membros do grupo de Consultores responsável pelo assessoramento do processo de construção do Currículo de Referência para a Educação Básica do IFSP, selecionado pelo Edital 622/2018 de 10 de agosto de 2018, vem por meio deste documento manifestar sua preocupação com a Portaria do dia 17 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial da União, seção 2 página 12, que reestrutura a Pró-Reitoria de Ensino, promovendo a extinção da Diretoria de Educação Básica, que passou a ficar diluída na Diretoria de Educação Profissional e Ensino Superior, reduzindo sua esfera de atuação a uma Coordenadoria.

Entendemos que o IFSP realizou um significativo investimento na última gestão no sentido de criar Cursos Integrados em trinta e sete campus, ampliando a oferta desta modalidade de ensino, que se encontra num momento estratégico para a consolidação de sua identidade. Nesse sentido, os esforços para a constituição de um currículo de referência estão orientados por um objetivo de fortalecimento institucional e construção coletiva e democrática. Nesse momento, a manutenção da Diretoria de Educação Básica e seus respectivos recursos humanos é essencial para a instituição, pelos motivos abaixo elencados.

- 1) Os cursos integrados ocupam um papel central no projeto dos Institutos Federais conforme a Lei de Criação n. 11.892-2008, que determina que 50% das vagas sejam reservadas ao ensino técnico, preferencialmente na forma integrada.
- 2) O IFSP cumpre uma função fundamental na oferta de ensino público de qualidade no estado, em razão de sua excelência e do seu modelo inovador de ensino técnico integrado ao ensino médio, que busca superar a dualidade histórica que marcou a educação brasileira.
- 3) A expansão recente do IFSP exige um processo de maturação e consolidação da proposta de educação integrada. Este esforço implica, necessariamente, o fomento de uma política de integração curricular a partir da Resolução 163 de 2017, acompanhamento das CEICs (Comissões de Estudos e Implementação de Cursos), reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso, aperfeiçoamento das experiências de gestão pedagógica e oferta de formação continuada aos professores que atuam nos cursos integrados. Além disso, há um desafio concreto de reverter o legado histórico no qual os PPCs eram elaborados sem a participação da comunidade escolar.
- 4) A Educação Básica possui especificidades e exige esforços direcionados para a consolidação de políticas educacionais que se diferenciam da educação superior, inclusive considerando a legislação nacional vigente.

- 5) A comunidade e os órgãos consultivos não participaram do processo de reestruturação da Pró-Reitoria de Ensino e serão diretamente afetados pelos seus desdobramentos, o que fere a prerrogativa de atuação democrática defendida pela atual gestão da Reitoria.

Considerando tais consequências, é entendimento do grupo que a extinção da Diretoria de Educação Básica (DEB) causará danos irreversíveis para a construção de uma educação de qualidade social e apelamos à Reitoria do IFSP para que reveja esta medida e reestabeleça o estatuto anterior desta Diretoria.

Assinam este documento:

LUÍS FERNANDO DE FREITAS CAMARGO

RODRIGO CORDEIRO CAMILO

JOÃO ALVES PACHECO

ANA PAULA DE OLIVEIRA CORTI

JOSILDA MARIA BELTHER

HUYRA ESTEVAO DE ARAUJO

ROGÉRIO DE SOUZA SILVA

FABIANA ANDREANI

MARCIO ROBERTO MARTINS

TATIANA DE OLIVEIRA

CATHIA ALVES

DARI CAMPOLINA DE ONOFRE

DANIEL TEIXEIRA MALDONADO



## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP-UNIRIO

UNIRIO - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESTADO DO RIO  
DE JANEIRO



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Currículo de Referência no Instituto Federal de São Paulo: Um olhar sobre o espaço da música no currículo integrado

**Pesquisador:** Renata Filipak Castro e Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 51476121.0.0000.5285

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.627.272

**Apresentação do Projeto:**

Texto retirado das Informações Básicas do Projeto e inseridas na Plataforma Brasil pela pesquisadora responsável:

"[...] o presente projeto objetiva analisar o espaço da música na construção curricular dos PPC's dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFSP refletindo sobre as transformações pedagógicas, culturais e políticas no contexto da reforma do Ensino Médio juntamente com a BNCC utilizando-se para isso a abordagem do ciclo das políticas, como metodologia, no intuito de registrar e pesquisar os avanços, melhorias, problemas e dificuldades do atual cenário para a Educação Musical nos IFSP."

**Objetivo da Pesquisa:**

Texto retirado das Informações Básicas do Projeto e inseridas na Plataforma Brasil pela pesquisadora responsável ou qualquer membro da pesquisa:

**\*Objetivo Primário:**

Analisar, por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), a proposta da Educação Musical no Ensino Médio Integrado enquanto política em disputa no campo educacional brasileiro e, em especial, no processo de construção do currículo de referência e dos PPCs do IFSP, bem como a relação dos conteúdos de música com o desenvolvimento emancipatório dos alunos.

**Endereço:** Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição  
**Bairro:** Urca **CEP:** 22.290-240  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2542-7796 **E-mail:** cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESTADO DO RIO  
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.627.272

**Objetivo Secundário:**

Realizar levantamento bibliográfico sobre propostas no campo do ensino de música e sobre a construção curricular na Educação Profissional e Técnica no sistema educacional brasileiro;  
Analisar as propostas do currículo de referência proposto pelo IFSP bem como os PPCs proposto pelas CEIC's de alguns câmpus do IFSP (a definir) registrando as possíveis mudanças, avanços e dificuldades;  
Descrever o processo de formulação da política de ensino do IFSP na construção do currículo de referência que se propõe democrática e participativa;  
Refletir sobre o ensino da música nos currículos dos cursos integrados ao Ensino Médio no IFSP;  
Observar os limites e possibilidades do trabalho das CEICs orientadas pelo currículo de referência na construção de um currículo autônomo, contra hegemônico em oposição às reformas educacionais para o Ensino Médio do Brasil.\*

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Texto retirado das Informações Básicas do Projeto e inseridas na Plataforma Brasil pela pesquisadora responsável ou qualquer membro da pesquisa:

**\*Riscos:**

O presente projeto não oferece riscos à integridade física das pessoas, no entanto por se tratar de um estudo qualitativo com coleta de dados por meio de entrevistas, observações, diálogos, pode provocar desconforto nos participantes causados pelo tempo exigido nas entrevistas e questionários bem como constrangimento nos casos de observação.

Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências profissionais e pessoais construídas. Desse modo, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

**Benefícios:**

possibilidade da construção dos PPC's dos cursos integrados do IFSP em consolidar o espaço da educação musical dentro de um currículo contra hegemônico com foco na "formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo" (BRASIL, 2010)entender como a Educação Musical se estabelecerá nos currículos dos cursos

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição  
Bairro: Urca CEP: 22.290-240  
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
Telefone: (21)2542-7796 E-mail: oep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESTADO DO RIO  
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.627.272

integrados do IFSP e qual o seu papel na garantia da emancipação dos estudantes "sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural (...) estabelecendo diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais." (BRASIL, 2010) analisando, assim, as possíveis mudanças desse momento, sejam elas positivas ou negativas."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

No que toca aos participantes do estudo, a pesquisa será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com servidores do Instituto Federal de São Paulo, todos professores de música desta instituição.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta carta de anuência do reitor da Instituição (IFSP) na qual a coleta de dados será realizada, com a condição de que a pesquisa só possa ser realizada após a aprovação do CEP.

Apresenta os instrumentos de coleta de dados.

Apresenta a folha de rosto assinada pelo coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO.

Apresenta o TCLE, que cumpre os requisitos indicados pela CONEP.

**Recomendações:**

Recomenda-se que a pesquisadora informe, no TCLE que não haverá benefícios pessoais aos participantes do estudo, pois só foram listados os benefícios da própria pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Todas as pendências foram devidamente atendidas Prezado(a) Pesquisador(a),

Inserir os relatórios parcial(is) (a cada 6 meses) e final da pesquisa na Plataforma Brasil por meio de Notificação.

Consulte o site do CEP UNIRIO ([www.unirio.br/cep](http://www.unirio.br/cep)) para identificar materiais e informações que podem ser úteis, tais como:

- a) Modelos de relatórios e como submetê-los (sub abas "Relatórios" e "Notificações" e aba "Materiais de apoio e tutoriais");
- b) Situações que podem ocorrer após aprovação do projeto (mudança de cronograma e da equipe

**Endereço:** Av. Pasteur, 296 subdo da Escola de Nutrição  
**Bairro:** Urca **CEP:** 22.290-240  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2542-7796 **E-mail:** [cep@unirio.br](mailto:cep@unirio.br)

**UNIRIO - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESTADO DO RIO  
DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 5.627.272

de pesquisa, alterações do protocolo pesquisa; observação de efeitos adversos, ...) e a forma de comunicação ao CEP (aba "Tramitação após aprovação do projeto" e suas sub abas).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1413027.pdf	27/08/2022 14:55:32		Aceito
Outros	cartapendencias.pdf	27/08/2022 14:55:09	Renata Filipak Castro e Souza	Aceito
Outros	autorizacaoifsp.pdf	27/08/2022 14:53:47	Renata Filipak Castro e Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEFILIPAKR.pdf	04/08/2022 16:19:58	Renata Filipak Castro e Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	20/08/2021 11:04:31	Renata Filipak Castro e Souza	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/08/2021 11:02:33	Renata Filipak Castro e Souza	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 06 de Setembro de 2022

Assinado por:  
**ANDRESSA TEOLI NUNCIARONI FERNANDES**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição  
 Bairro: Urca CEP: 22.290-240  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)2542-7796 E-mail: ocp@unirio.br