

REFORMA E NORMATIZAÇÕES EM CONTEXTO REACIONÁRIO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE ARTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

CHARLES IMMIANOVSKY

Instituto Federal Catarinense (IFC), Blumenau, Santa Catarina, Brasil

RESUMO: Este texto se insere no debate sobre ensino de arte e educação democrática em contexto reacionário; mais especificamente, versa sobre um conjunto de reformas e documentos normatizadores impostos à educação brasileira e suas implicações na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais e no ensino de arte nessas instituições. Analisa-se três documentos: a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio de 2018; e a Resolução Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Educação. A análise demonstrou que a Reforma e as normatizações apontam para retrocessos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais, pois ao promoverem o enfraquecimento do Ensino Médio Integrado e do direito dos jovens aos conhecimentos das várias ciências e das artes, acabam por reforçar alguns paradoxos já existentes em torno dessa modalidade de ensino e nessas instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Democrática; Ensino de Arte; Institutos Federais; Contexto Reacionário.

INTRODUÇÃO

Embora o debate sobre a íntima relação entre educação e democracia não seja uma descoberta deste século, estudos sobre educação democrática e temas correlatos foram impulsionados, no Brasil, pelo avanço do reacionarismo no campo educacional e político; precisamente, a partir do período que Tommaselli (2018, p. 58-59) chamou de “ciclo do Golpe de Estado de 2016”, iniciado com as chamadas “jornadas de junho de 2013” e que conduziu a narrativa do Golpe de Estado de 2016. Viu-se, a partir desse momento, a projeção, em âmbito nacional, daquilo que Penna (2018a, p. 568) caracterizou como “discurso reacionário”, projetado pela organização Escola “sem” Partido¹ e por seus apoiadores e apoiadoras; e, também a imposição de um conjunto de alterações constitucionais, reformas e documentos normatizadores que interferiram estruturalmente no sistema de ensino público brasileiro. Das alterações constitucionais pode-se destacar duas que impactaram de forma negativa no financiamento de novas políticas educacionais e na ampliação ou na manutenção das já existentes, são elas: a Emenda Constitucional (EC) Nº 95 de 15 de dezembro de 2016 e a Lei Nº 13.365, de 29 de novembro de 2016.

Das reformas, destaca-se a Lei Nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio), porque interferiu na estrutura do currículo desse nível de ensino, modificando a concepção político-pedagógica da educação pública e colocando em suspensão o direito de todos/as os/as jovens a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Quanto aos documentos normatizadores, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (2018), isso porque o documento regulamentou aquilo que se pretendeu com a Reforma do Ensino Médio, reforçando uma concepção dual de formação; e, além disso, sua elaboração caracterizou-se por um processo descontínuo e pouco transparente na elaboração da última versão do documento, expressando, por exemplo, “a aprovação de uma política pública de forma antidemocrática” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 43).

As ideias, objetivos e ações da organização Escola “sem” Partido e as medidas impostas pelas alterações constitucionais, reformas e documentos normatizadores foram amplamente criticadas pelo meio acadêmico, a exemplo dos estudos de Moura (2016), Katz (2017), Tommaselli (2018), Ferreti e Silva (2017), Motta e Frigotto (2017), Frigotto (2017), Penna (2018a, 2018b), Peroni, Caetano e Arelaro, (2019). O que depreende-se destes estudos é que o discurso de uma escola “sem” partido e as medidas impostas revelaram um projeto político-ideológico que ameaça a educação pública no Brasil. Para Penna (2018b), por exemplo, o discurso reacionário da organização Escola “sem” Partido constituiu-se sob a articulação contingente de apropriações do (neo)liberalismo e de um (ultra)conservadorismo. E, nesse sentido, a Escola “sem” Partido amalgamou esse projeto político-ideológico mais amplo, protagonizado por grupos que, por vezes, têm ideias contraditórias, mas que por meio de alianças buscam êxito na intervenção na pauta da política educacional no País; pode-se considerar a expressão brasileira daquilo que Apple (2003, p. 1021) chama de “modernização conservadora”.

Diante do contexto exposto, pesquisadores chamaram a atenção para a necessidade da reafirmação do debate sobre educação democrática como forma de contrapor-se ao discurso reacionário disseminado pela organização Escola “sem” Partido e a outros ataques à educação pública, como as alterações constitucionais e reformas educacionais, além das normatizações oriundas destas. É frente a este contexto reacionário que Frigotto (2018) defendeu a educação democrática como antidoto à Escola “sem” Partido e que Penna (2018c) considerou a educação democrática como a bandeira apropriada para articular as diferentes lutas pela escola pública, dado o seu potencial hegemônico na articulação política. Para Penna (2018c), a educação democrática é aquela que não se reduz à qualificação para o trabalho, combate as diferentes formas de opressão e valoriza os profissionais da educação; contudo, destaca o autor que, embora o debate sobre o sentido da educação nas sociedades democráticas deva ser constantemente discutido, as três características são inegociáveis.

Nesse contexto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [Institutos Federais] (IFs) têm-se apresentado como um modelo de educação que tem uma proposta de educação democrática, considerando a concepção de formação integral e integrada presente na sua gênese. Estudos recentes (Amaral, 2021; Immianovsky, 2023) sobre ações no âmbito da arte/educação nos IFs demonstram que a presença da arte nessas instituições reverbera a educação democrática. Contudo, embora os IFs apresentem em sua gênese uma proposta numa perspectiva de uma educação democrática, e estas estão reverberando, pelo menos, em ações em arte, essas instituições não ficaram blindadas das ameaças advindas das reformas e normatizações, chamando atenção para as implicações destas medidas na proposta de formação destas

IMMIANOVSKY, C.

instituições.

No âmbito dos IFs a ameaça ficou mais nítida com a aprovação da Resolução N° 1, de 5 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Educação, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021), em substituição às Diretrizes de 2012² isso porque, de modo geral, o documento dá sequência às regulamentações para impor a Reforma do Ensino Médio nessas instituições.

Considerando o exposto, o objetivo deste texto é analisar como a imposição da reforma do Ensino Médio e esses outros documentos reguladores amplia ou reduz as oportunidades de reverberação da educação democrática na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos IFs no âmbito do ensino de arte. Para tanto, os três documentos – Reforma do Ensino Médio (2017), a BNCC do Ensino Médio (2018) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021) – são analisados de forma integrada e sob o olhar do ensino de arte, uma vez que a presença da arte nessas instituições tem reverberado a educação democrática.

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais (IFs) são uma das cinco instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituída com a Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Segundo levantamento realizado com base em informações extraídas do *site* do Ministério da Educação (MEC), em 20 de novembro de 2022, do total de 660 unidades da RFEPCT, 599 correspondem aos *campi* dos IFs espalhados pelos 26 estados brasileiros e mais o Distrito Federal (DF) (Brasil, 2019). O número expressivo de unidades dos IFs mostra a importância e a centralidade dessas instituições no âmbito da RFEPCT, e assinala a implantação de uma nova concepção do papel e da presença do sistema de ensino federal na oferta pública da EPT.

Como instituições de EPT, os IFs são herdeiros das Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), as quais foram criadas pelo Decreto N° 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então presidente da República Nilo Peçanha. Estavam subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e destinavam-se ao ensino profissional primário gratuito (Brasil, 1909). No início do século XX, no âmbito da Educação Profissional, havia pouca aproximação entre a parte técnica e o ensino das disciplinas entendidas como de formação geral, humana ou propedêutica nos currículos das EAA. Esse afastamento, presente desde a criação das EAA e que se tornou um desafio histórico para a Educação Profissional no Brasil, embora com diferente intensidade em diferentes períodos e contextos, parece ter como razão o fato de essas instituições terem, na sua gênese, “[...] a finalidade de atender a demanda crescente por trabalhadoras e trabalhadores livres e capazes de atuar no processo de industrialização do país, conciliando a orientação social e a formação de jovens para o trabalho, vislumbrando o desenvolvimento econômico do Brasil” (Amaral, 2021, p. 88). Como consequência desse modelo de educação, reproduzia-se a desigualdade, a partir de um tipo de escola para pobres e outro para ricos, ou seja, a dualidade entre formação geral para a elite e formação técnica para a classe trabalhadora.

No caso específico da arte, por exemplo, embora presente no currículo das EAA, ela atendia mais ao caráter recreativo do que técnico e teórico, assumindo, assim, a função utilitarista (Lemos Júnior, 2011). Essa função utilitarista da arte esteve presente ao longo da história da Educação Profissional no Brasil e parece ter predominado, uma vez que: “Era comum a arte fazer parte dos currículos por meio do ensino de conteúdos considerados necessários à formação técnica como, por exemplo, ensino de desenho, perspectiva, geometria, etc.” (Amaral, 2021, p. 101).

A criação dos IFs trouxe uma outra compreensão sobre a Educação Profissional no Brasil, no sentido de avançar para além dessa restrita concepção de formação para o trabalho. Conforme o documento norteador *Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções diretrizes* (2010), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, “[...] o que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade [...]” (Brasil, 2010, p. 6). Nessa aceção, os processos de formação nos IFs estão orientados

[...] com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade [...] (Brasil, 2010, p. 6).

O avanço no sentido da formação integral e da integração do conhecimento pode ser compreendido particularmente a partir da proposta dos IFs que integra o Ensino Médio à formação técnica – Ensino Médio Integrado (EMI). O EMI constitui-se numa proposta de currículo articulado que se difere da forma concomitante que se direciona mais para uma soma ou uma sobreposição dos currículos. Nesse modelo integrado, estabelece-se o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e as habilidades relacionados ao trabalho – uma articulação que busca superar o conceito da escola dual e fragmentada e que, em essência, significa a quebra da hierarquização de saberes (Brasil, 2010). Segundo Pacheco (2010), é um modelo inovador em termos de proposta político-pedagógica para a EPT, visto que a oferta dos cursos EMI permite romper barreiras entre o ensino técnico e o chamado científico.

Outra questão importante a respeito do modelo de educação integrada e integral nos IFs está relacionada à competência dessas instituições para “[...] tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir ‘por dentro delas próprias’ alternativas pautadas nesse compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo” (Brasil, 2010, p. 20, grifo dos autores). Ainda é prerrogativa dos IF reunir, dentro do entendimento de seu trabalho coletivo, a diversidade sociocultural, princípios e valores que se dirigem a uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem, o que demanda assegurar, nessas instituições, o lugar da arte e da cultura (Brasil, 2010). Prerrogativas estas que expressam uma proposta de educação democrática.

No âmbito dos IFs, os cursos de EMI tornaram-se a principal representação e experiência do modelo de EPT integrada e integral, observada na própria disseminação desses cursos pelos diversos IFs. Amaral (2021), a partir do mapeamento que realizou, informa sobre a presença desses cursos nos IFs e sua relação com a área de Arte.³ O mapeamento realizado por Amaral (2021) aponta dois dados importantes: em 2021, do total de 590 *campi* dos IF, 524 ofertavam cursos de EMI (89%); e, a relação entre a oferta de EMI nos IFs e a formação dos docentes que atuam nessas instituições sugere que a presença dos professores e das professoras de Arte nos IFs está principalmente vinculada à presença desses cursos.

Considerando o mapeamento da pesquisadora, reafirmamos com Amaral (2021) que os IFs estão 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. Ao comparar os dados analisado pela pesquisadora com os dados gerais do Brasil, com base no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2019, a diferença é expressiva. No caso da Educação Básica no Brasil, segundo o último Censo, apenas 55,6% das turmas de Ensino Médio tinham professores/as de Arte com formação específica em Licenciatura em Arte (Brasil, 2021b); enquanto, no caso dos IFs, se considerarmos nos 524 *campi* que, em 2021, ofertavam cursos de EMI, a hipotética existência de apenas uma turma de EMI por *campus*, o percentual de turmas contempladas com ensino de Arte lecionado por docentes com formação específica seria de 89%.

Diante do exposto, reconhece-se que os IFs têm-se constituído enquanto instituições potenciais ao desenvolvimento de uma educação democrática, uma vez que apresentam: concepção de formação integral e integrada; propostas de inclusão social, diversidades, questões étnico-raciais, definidas por movimento endógeno; concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem; lugar para a arte e a cultura na proposta de formação, professores/as com formação específica em Arte. Prerrogativas estas que expressam uma proposta de educação democrática, uma vez que se fundamenta numa concepção de escolarização que não se reduz à qualificação para o trabalho e atenta-se às dimensões da socialização e subjetivação, ou seja, aos processos de socialização oportunizados na escola e aos modos de produções de subjetividades.

Contudo, para além do que se estabelece na lei de criação dos IFs e outros documentos orientadores, alguns paradoxos acompanham a constituição destas instituições e apresentam-se como obstáculos e desafios para a educação democrática e para o ensino de arte nessas instituições. São eles: a crença de que dominar a técnica é condição suficiente para a aprendizagem nesse campo; a ideia de que a área de Arte e outras ligadas às Ciências Humanas são menos importantes na formação do indivíduo; e a supervalorização da dimensão racional em detrimento da dimensão do sensível.

Reconhece-se, então, que já existem contradições a serem enfrentados no âmbito da educação EPT nos IFs, mas que, em contexto reacionário, elas tornam-se mais desafiadoras. Há que considerar os impactos das reformas e das normatizações impostas no contexto do Golpe de Estado de 2016. Essa é uma questão importante pois implica no debate sobre as oportunidades de o ensino de Arte reverberar a educação democrática no âmbito da EPT. Discute-se essas implicações na próxima seção.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OUTRAS REGULAMENTAÇÕES: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE ARTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A aprovação da Lei Nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio) teve um papel central no âmbito do conjunto de documentos aprovados em contexto reacionário no Brasil. Tanto porque ela influenciou documentos posteriores, quanto porque a lei transformou completamente as bases legais da constituição do Ensino Médio, mostrando-se como a proposta mais contundente de alteração na estrutura educacional brasileira desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei Nº 9.394/1996). Já a BNCC do Ensino Médio (2018) constitui-se, a partir da Reforma, na estrutura curricular do Novo Ensino Médio⁴. Por isso há uma intrínseca relação entre a Reforma e o documento normatizador. E, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 janeiro de 2021, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021), aprovada para dar sequência à regulamentação e garantir a efetivação do “Novo” Ensino Médio nos IFs. Considerando essa intrínseca relação, a análise tomou os documentos na sua interrelação e sob o recorte do ensino de Arte.

Em um contexto mais geral da análise, a primeira questão que se coloca é que a concepção de formação integral e integrada ficou comprometida com a Reforma do Ensino Médio e com os documentos normatizadores, por estes hierarquizarem as disciplinas curriculares que compõem o currículo único do Ensino Médio.

Neste sentido, quanto ao ensino de Arte, percebe-se um movimento para limitar as oportunidades da arte no currículo do Ensino Médio. Isso fica evidente no texto da Reforma, que altera a redação do § 2º do Art. 26 da LDB. Anteriormente, a LDB estabeleceu que “[...] o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório **nos diversos níveis** da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996, n.p., grifo nosso); na nova redação, dada pela Reforma do Ensino Médio, em seu Art. 2º, § 2º, estabeleceu-se que “[...] o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2017, p. 1). A supressão da expressão **nos diversos níveis**, de um texto para o outro, torna, dessa maneira, o ensino de Arte não mais obrigatório em todas as etapas da Educação Básica, podendo limitar-se a qualquer nível ou série, de forma indiferente. Cabe destacar que, para o ensino de Arte no Brasil, a supressão dessa expressão na redação do Art. 26 da LDB mostra-se um grande retrocesso, uma vez que a obrigatoriedade da disciplina de Arte em todos os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) foi uma conquista histórica para o campo, resultado de uma intensa luta, desde a década de 1980, de educadores/as de Arte de todo o Brasil.

A não garantia da obrigatoriedade da Arte como componente curricular do Ensino Médio somada à ideia de que as artes, assim como outras áreas ligadas às Ciências Humanas, importam menos na formação do indivíduo ou que a dimensão racional importa mais do que a dimensão do sensível, pode significar o enfraquecimento do ensino de Arte na EPT e da própria presença da arte nos IFs, pois, conforme se identificou, são os cursos de EMI que têm garantido a presença da arte, de professores de Arte nos IFs e de uma perspectiva de educação democrática.

Outra questão crítica na Reforma do Ensino Médio e com impacto sobre a educação em Arte nos IFs é que não há clareza no documento sobre qual a formação específica exigida para ministrar os conteúdos da área de Arte, possibilitando a interpretação de que apenas um ou uma docente poderia lecionar, por exemplo, todos os conteúdos da área de Linguagens e suas tecnologias. Isso porque o inciso IV do Art. 6º da Lei Nº 13.415/2017 prevê a contratação de profissionais com notório saber, a ser reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para atuarem ministrando conteúdos de áreas afins à sua formação ou à sua experiência profissional no âmbito do itinerário Formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Essa previsão legal estimularia um retorno piorado da já criticada polivalência, em que um professor/a de Arte ensinava as quatro linguagens artísticas; agora, isso pode abarcar ainda outras áreas. É uma questão que merece atenção, pois parece que isso já acontece nos IFs como política extraoficial.

Segundo Amaral (2021), entre 2018 e 2021, considerando os cursos e os/as professores/as de Arte nos IFs, em 69 *campi* em que há cursos de EMI não há professores ou professoras habilitados/as em qualquer uma das linguagens artísticas atuando. Nesse contexto, são hipóteses: não há aula de Arte nesses cursos; estas aulas estão sendo lecionadas por pessoas sem formação em uma das áreas específicas de arte. A segunda hipótese pode indicar que, na prática, o notório saber já existe em alguns IFs e, agora, estaria sendo legitimado com a Reforma.

Outros pesquisadores corroboram na crítica à Lei com outras questões. Amaral (2021) afirma que a obrigatoriedade apenas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática aponta para uma Reforma submissa à mercantilização da educação, disposta a atender aos valores do setor empresarial, dando ênfase aos resultados e aos desempenhos finais. A mercantilização fica expressa quando a Reforma prevê a possibilidade de convênios entre os sistemas de ensino e instituições de educação a distância com notório saber, conforme prevê o Art. 4º, § 11 da Lei Nº 13.415/2017: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (Brasil, 2017, p. 2). Submissa à mercantilização, a centralidade numa formação integral passa a ser secundarizada para dar lugar a uma educação preocupada unicamente em atender a alguns setores econômicos, o que configura uma perda para a reverberação da educação democrática e para o ensino de arte nos IFs.

No texto da BNCC do Ensino Médio, na seção *Currículos: BNCC e itinerários* do documento, reitera-se que o currículo do Ensino Médio será composto pela **formação geral básica** e por **itinerários formativos**, a serem organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares (Brasil, 2018). A Arte está incluída na formação geral básica, na área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, junto à Educação Física, à Língua Inglesa e à Língua Portuguesa, sendo Língua Portuguesa o único componente curricular obrigatório dessa área em todos os anos do Ensino Médio. No caso da Arte, prevê-se que devem ser contemplados estudos e práticas de “[...] arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro” (Brasil, 2018, p. 476). O que se depreende dessa normatização é que o documento apenas reforça o estabelecido na Reforma do Ensino Médio, mantendo o ensino de Arte reduzido a **estudos e práticas**.

Quanto aos itinerários formativos, a norma é para que estes sejam estruturados focalizando uma área do conhecimento, a formação técnica e profissional ou a mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo os chamados itinerários integrados (Brasil, 2018). Nesses termos, a Arte aparece no itinerário Linguagens e suas tecnologias da seguinte forma:

I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino [...] (Brasil, 2018, p. 477).

Nesse trecho, identifica-se que a Arte deixa de ser apresentada em sua especificidade e a redação exibe até mesmo uma certa justaposição entre o que seria área de conhecimento e conteúdo. Então, mesmo aquele estudante que optar por esse itinerário formativo não tem garantia sobre o espaço que os conteúdos da Arte e o ensino de Arte ocuparão no currículo, uma vez que dependerá da interpretação dada pelos sistemas de ensino, por conta da indefinição do documento a esse respeito. Isso também ocorre quando o documento trata da área de Linguagens e suas tecnologias, visto que o texto mistura e pulveriza áreas e componentes, sem definir o que é específico do campo da Arte. Segundo o documento:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para **a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens** – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (Brasil, 2018, p. 482, grifo dos autores).

O não reconhecimento pela BNCC do Ensino Médio das especificidades artísticas é um outro retrocesso para o campo da Arte/Educação ao reforçar a tentativa de enfraquecer a Arte no “Novo” Ensino Médio. As especificidades das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro praticamente somem no documento inteiro, afirmando o esvaziamento anunciado na Reforma do Ensino Médio. Para, Amaral (2021):

O modo como o documento é escrito denota a clara falta de comprometimento dos elaboradores com o ensino de arte específico por linguagem artística no Ensino Médio e a permissão de uma abordagem generalizada, que pode ser contemplada com simples alusões a qualquer uma dessas linguagens dentro de outro componente curricular qualquer. [...] (Amaral, 2021, p. 128).

Na seção da BNCC do Ensino Médio intitulada *A área de linguagens e suas tecnologias* reserva-se um espaço para conceituar a Arte como uma área de conhecimento humano e inferir sobre sua importância e como poderá se dar a relação com ela, conforme mostram os excertos que seguem, extraídos do documento:

A **Arte**, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida [...] (Brasil, 2018, p. 482, grifo dos autores).
[...] é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, *happenings*, produções em videoarte, animações, *web* arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais (Brasil, 2018, p. 483).

Nesses excertos, pode-se verificar a intenção de destacar a contribuição do conhecimento da Arte na formação humana, indicando até como fundamental o contato com uma diversidade de manifestações e de espaços artísticos, especialmente contemporâneos. Contudo, a questão que se coloca é como garantir tudo isso se não há nem o reconhecimento da Arte como componente curricular ou disciplina, ou pior, se retirou-se a obrigatoriedade dela. Tem-se a impressão de uma redação dúbia, que, por um lado, procura enriquecer a importância da área, e, por outro, não estabelece as condições mínimas para que tudo aquilo que se diz sobre essa área do conhecimento possa ser desenvolvido na escola. Amaral (2021) também se posicionou nesse sentido, afirmando que o texto da BNCC do Ensino Médio no âmbito da Arte apresenta “[...] um amontoado de palavras sem conceitos explícitos relacionados à aprendizagem em arte na última etapa da Educação Básica” (Amaral, 2021, p. 126).

No bojo da Reforma do Ensino Médio e da BNCC do Ensino Médio, a mais recente regulamentação com implicações para os EPT nos IFs veio com a homologação da Resolução CNE/CP N° 1, de 5 janeiro de 2021, que definiu as novas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021), em substituição às Diretrizes de 2012. De modo geral, o documento dá sequência à regulamentação para garantir a efetivação do “Novo” Ensino Médio.

Quanto a essas novas diretrizes, o principal ponto a destacar é a ausência de menções à formação integrada como prioridade para a EPT, indicando uma estratégia de inviabilização da modalidade no texto do documento para mitigar a existência, por exemplo, do EMI na RFEPT.

As menções à formação integral como objetivo da EPT também desaparecem e dão lugar, no texto, ao enfoque na laboralidade. A mudança de enfoque é percebida quando se compara o primeiro princípio norteador estabelecido nos dois documentos: na diretriz de 2012, lê-se, como primeiro princípio da EPT, a “[...] relação e articulação

entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante” (Brasil, 2012, p. 22); na nova diretriz, de 2021, lê-se, como primeiro princípio da EPT, a “[...] articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes” (Brasil, 2021a, p. 1).

Ainda, Amaral (2021) identifica que nas novas diretrizes também reverberam as dubiedades que aparecem no texto da Reforma e da BNCC do Ensino Médio, a exemplo do uso da expressão **inovação incremental e operativa**; a pesquisadora argumenta que se trata de termo vazio e sem sentido, que parece apenas funcionar, no texto, como um adjetivo de valoração, uma vez que é ausente de detalhamento. Essa imprecisão do uso dos termos reforça a compreensão de que o objetivo central da reformulação das diretrizes de 2012 não foi o de aperfeiçoar o documento anterior de modo a contribuir para o alinhamento da RFEPCT e dos IFs com os objetivos expressos na Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que as instituiu; mas, o de impor o “Novo” Ensino Médio.

Considerando as questões problematizadas, especialmente a pulverização, a dubiedade e a indefinição dos conceitos na BNCC do Ensino Médio e no texto da Reforma do Ensino Médio, entende-se que, a depender das leituras e das interpretações que se façam desses textos, pelos que integram os processos de (re)elaboração dos documentos internos dessas instituições, o enfraquecimento da Arte na Reforma e na BNCC do Ensino Médio pode ser o disparador da mudança de direção que trará danos à arte/educação no âmbito da EPT nos IFs

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

O enfraquecimento do EMI no âmbito dos IFs tem potencial para reforçar alguns paradoxos já existentes em torno dessa modalidade de ensino e dessas instituições. Ao reforçarem-se esses paradoxos, os cursos na forma integrada podem vir a ser percebidos por parte da comunidade escolar e acadêmica como menos importantes, mitigando a sua oferta. Nesse contexto, a Reforma e documentos normatizadores vão de encontro à Lei Nº 11.892/2008, que criou a RFEPCT e que assegurou a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preferencialmente na forma integrada; vai, assim, de encontro a algum avanço já conquistado em nível de legislação e de política educacional na tentativa da superação do modelo de educação dual que historicamente se perpetuou na Educação Profissional no Brasil até o início do século XXI – um avanço que se deu a partir de uma proposta de educação que assumiu o compromisso e o

IMMIANOVSKY, C.

desafio da integração entre formação básica e formação técnica e da garantia de uma formação humana integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso reacionário vinculado a um projeto-ideológico de modernização conservadora colocou em suspensão no Brasil princípios democráticos e educacionais basilares preconizados pela Constituição Cidadã do Brasil [Constituição Federal do Brasil de 1988], indo de encontro à histórica luta de educadores, pesquisadores, estudantes, organizações de classe e movimentos sociais por uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e democrática para todos e todas.

Ao analisar a Reforma do Ensino Médio (2017), a BNCC do Ensino Médio (2018) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021), aprovadas sob a influência desse contexto reacionário, afirma-se que os IFs também foram impactados pela aprovação dos documentos, especialmente no que tange à concepção de educação integral e integrada e do EMI.

Nesse ponto, destaca-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, de 2012 – Resolução Nº 6, de 20 de setembro, eram o documento que vinha sustentando a resistência dos IFs às imposições da Reforma do Ensino Médio e da BNCC do Ensino Médio, junto com um outro documento: Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPCT⁵. As Diretrizes Indutoras enfatizam a defesa da oferta e o fortalecimento do EMI como política prioritária na RFEPCT e a implementação do currículo integrado e da formação integral nos IFs (FDE, 2018); e, nesse sentido, configurou-se também na rejeição da RFEPCT ao modelo reducionista de EPT, imposto pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC do Ensino Médio.

Contudo, a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, colocou em funcionamento a concepção do “Novo” Ensino Médio e, ao mitigar a educação integral e integrada no âmbito da EPT, parece mirar as formas de resistência que os IFs vinham adotando para garantir seu projeto de EPT integrada voltada à formação humana integral. Nesse sentido, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021) colocaram, de forma contundente, em suspensão alguns avanços alcançados na luta pela escola pública no Brasil, a exemplo do modelo de EMI dos IFs. Ao mesmo tempo, a aprovação deste documento e dos que os subsidiaram explicita uma história de rupturas e de retrocessos no campo educacional brasileiro; e, mais especificamente, implicações para o ensino de Arte nos IFs e a reverberação da educação democráticas nestas instituições.

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

Artigo recebido em: 15/01/2024
Aprovado para publicação em: 22/07/2024

REFORM AND STANDARDIZATION IN A REACTIONARY CONTEXT: IMPLICATIONS FOR ART TEACHING IN FEDERAL INSTITUTES

ABSTRACT: This text is part of the debate on art teaching and democratic education in a reactionary context; more specifically, it deals with a set of reforms and regulatory documents imposed on Brazilian education and their implications for Professional and Technological Education at the Federal Institutes of Education and art teaching in these institutions. Three documents are analyzed: Law No. 13,415, of February 16, 2017; the 2018 National Common Curricular Base for Secondary Education; and the Resolution No. 1, of January 5, 2021, of the National Education Council. The analysis demonstrated that the Reform and regulations point to setbacks in the scope of Professional and Technological Education in Federal Institutes. So, by promoting the weakening of Integrated Secondary Education and of the right of young people to knowledge of the various sciences and arts, they end up reinforcing some paradoxes that already exist around this type of education in these institutions.

KEYWORDS: Democratic Education; Art Teaching; Federal Institutes; Reactionary Context.

REFORMA Y NORMAS EN UN CONTEXTO REACCIONARIO: IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN LOS INSTITUTOS FEDERALES

RESUMEN: Este texto forma parte del debate sobre la enseñanza del arte y la educación democrática en un contexto reaccionario; más específicamente, trata de un conjunto de reformas y documentos normativos impuestos a la educación brasileña y sus implicaciones en la Educación Profesional y Tecnológica en los Institutos Federales y en la enseñanza del arte en esas instituciones. Se analizan tres documentos: la Ley N° 13.415, de 16 de febrero de 2017; la Base Curricular Nacional Común para la Educación Media 2018; y la Resolución N° 1, de 5 de enero de 2021, del Consejo Nacional de Educación. El análisis mostró que la Reforma y las normas apuntan a retrocesos en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica en los Institutos Federales, pues al promover el debilitamiento de la Enseñanza Media Integrada y el derecho de los jóvenes al conocimiento de las diversas ciencias y artes, terminan reforzando algunas paradojas que ya existen en torno a esta modalidad de educación y en estas instituciones.

PALABRAS CLAVE: Educación Democrática; Enseñanza del Arte; Institutos Federales; Contexto Reaccionario.

IMMIANOVSKY, C.

NOTAS

1 - Fundada em 2004 pelo advogado paulistano Miguel Nagib, a organização se autodefiniu como uma iniciativa apartidária e sem ideologia de alguns estudantes e pais preocupados em combater uma suposta contaminação político-ideológica nas escolas e universidades por meio da inclusão do Programa Escola sem Partido na legislação brasileira. O Programa, segundo informa o *site* escolasempartido.org, é uma proposta de lei que busca alterar a legislação educacional brasileira para tornar obrigatória, entre outras coisas, a afixação de um cartaz intitulado *Deveres do professor* em todas as salas de aula do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Opta-se pela grafia Escola “sem” Partido (com aspas duplas no “sem”) como forma de denunciar a estratégia linguística utilizada pela organização para criar a dicotomia de que há uma “escola com partido” e uma “escola sem partido”.

2 - Homologada pela Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012.

3 - A pesquisadora realizou e organizou, desde 2018 (com atualização até 2021), um mapeamento de cursos e de docentes da área de Arte nos IFs e disponibilizou uma versão completa desses dados virtualmente. Disponível em: <https://mapeamentoartef.netlify.app/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

4 - A expressão foi utilizada em muitos documentos e publicações institucionais do MEC para referir-se, em conotação de avanços, à mudança que a Reforma do Ensino Médio representa. Contudo, opta-se por utilizar, nas demais vezes, a palavra “Novo”, entre aspas duplas, para demarcar aquilo que a Reforma não possibilita, um Novo Ensino Médio.

5 - O documento foi elaborado por um GT dos Cursos Integrados, constituído na reunião do FDE, ocorrida durante a 41ª Reunião de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Reditec), em novembro de 2017, em João Pessoa. Posteriormente, a proposta foi discutida no âmbito das Instituições que compõem a Rede Federal, vinculadas ao Conif e apresentada em uma mesa redonda do *II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado – II SNEMI*, que ocorreu em Brasília, de 7 a 9 de agosto de 2018, para discussão e contribuição dos participantes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. G. F. do. **O ensino de arte nos Institutos Federais**: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica. 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235591>. Acesso em: 2 jan. 2023.

APPLE, M. W. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. Tradução de Alain François. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 1019-1040, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WbwBq7PbTjv4jBVwGH66bYh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Rio de Janeiro, 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: Câmara dos Deputados, [1909]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro->

1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1., 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 6 jun. de 2022.

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

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal. **Gov.br**, Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. 20 nov. 2022. Acesso em: 22 jun. 2022.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da**

IMMIANOVSKY, C.

Educação Básica 2020: resumo técnico. Brasília: Inep/MEC, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.

FDE. 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. **Conif**, set. 2018. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI_Reditec2018.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFRJ, LPP, 2017.

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

IMMIANOVSKY, C. **existiResistir**: arte e educação democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em contexto reacionário. 2023. 304 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13488723. Acesso em: 23 jun. 2023.

KATZ, E. P. **Escola Sem Partido**: uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/8345>. Acesso em: 3 jan. 2023.

LEMOS JÚNIOR, W. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 279-295, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639880/7443>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MOTTA, V. C. da.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>

MOURA, F. P. de. **“Escola Sem Partido”**: relações entre Estado, educação e religião. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal

do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174584>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PACHECO, E. Os **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. *E-book*. <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 22 set. 2023.

PENNA, F. de A. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”: analisando o caráter antipolítico e antidemocrático. **Quaestio**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018a. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p567-581>

PENNA, F. de A. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. **Psicologia Política**, Florianópolis, v. 18, n. 43, p. 557-572, set./dez. 2018b. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a08.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

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

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/93094/52791>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TOMMASELLI, G. C. G. **Escola sem partido**: indícios de uma educação autoritária. 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/166392>. Acesso em: 3 jan. 2023.

CHARLES IMMIAOVSKY: Doutor em Educação e Licenciado em Artes Plásticas pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Membro do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação (FURB – SC). Professor de Artes Visuais do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Luzerna. Pesquisador nos temas: arte-educação, educação democrática, ensino de arte, e educação profissional e tecnológica.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4682-4959>

E-mail: charles.revisor@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).