



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**JEFFERSON JOSÉ OLIVEIRA CHAGAS DE SOUZA**

**ESTADO DO CONHECIMENTO DA DISCIPLINA ARTES NA EDUCAÇÃO**  
**TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO**

**GOIÂNIA**

**2023**

**JEFFERSON JOSÉ OLIVEIRA CHAGAS DE SOUZA**

**ESTADO DO CONHECIMENTO DA DISCIPLINA ARTES NA EDUCAÇÃO  
TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás,  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Teorias da Educação e  
Processos Pedagógicos

**Orientadora:** Profa. Dr<sup>a</sup> Beatriz Aparecida  
Zanatta

**GOIÂNIA**

**2023**

Catologação na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

S729e Souza, Jefferson José Oliveira Chagas de  
Estado do conhecimento sobre a disciplina artes na  
educação técnica integrada ao ensino médio / Jefferson  
José Oliveira Chagas de Souza. -- 2023.

72 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Aparecida Zanatta.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia

Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação  
de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 65-72.

1. Ensino profissional. 2. Ensino técnico. 3. Institutos  
federais de educação, ciência e tecnologia. 4. Arte - Estudo e  
ensino. I. Zanatta, Beatriz Aparecida. II. Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em  
Educação - 31/08/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 377.36(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPE  
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu - CPGSS  
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

## ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE ARTES NA EDUCAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MEDIO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2023.

**JEFFERSON JOSE OLIVEIRA CHAGAS DE SOUZA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Presidente)

Prof. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás

Documento assinado digitalmente

gov.br

JOSE ROSA DOS SANTOS JUNIOR

Data: 18/01/2024 23:37:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Rosa dos Santos Junior /IFPA – Campus Marabá Industrial

*Para Cecília, Zezé e Natália*  
*Pelo amor, carinho e estímulo que me oferecem todos os dias.*

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas que sentiram alegria e vibraram positivamente pela realização deste trabalho me apoiando ao longo dessa jornada acadêmica. Se descobrir autista aos trinta e poucos anos é uma surpresa não muito agradável, no entanto, com o suporte e incentivo de cada um de vocês, este trabalho pode se materializar.

À minha família, que sempre me apoiou incondicionalmente em todos os meus sonhos e desejos acadêmicos. Obrigado por seu amor, encorajamento e por acreditar em mim, mesmo nos momentos mais desafiadores desse processo.

Gostaria de agradecer à minha orientadora professora doutora Beatriz Aparecida Zanatta por sua generosa orientação, paciência e valiosas sugestões ao longo do desenvolvimento desta dissertação. Seu conhecimento e expertise foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Agradeço a professora doutora Maria Esperança pelo apoio e pelas contribuições pontuais para a escrita e organização deste trabalho.

Agradeço ao professor doutor José Rosa pela amizade, pelas contribuições sinceras e essenciais para a construção do corpo deste texto.

Agradeço à coordenação do PPGE – PUC Goiás, bem como, à Secretaria da EFPH por todos os momentos em que precisei de orientações sobre questões administrativas sempre se colocaram à disposição.

Agradeço aos professores (as) do PPGE – PUC Goiás por terem ministrado seus componentes curriculares, sempre dando à devida atenção, quando tive dúvidas por quais caminhos epistemológicos eu deveria trilhar.

Aos meus amigos e colegas de curso, que compartilharam comigo suas experiências, ideias e conhecimentos, em especial meu “mano” Marcelo Resende. Nossas discussões estimulantes e colaborativas enriqueceram meu pensamento para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço também às instituições e organizações que fornecem recursos e acesso a materiais necessários para a realização de pesquisas como esta, sobretudo à CAPES pela disponibilidade de Bolsas, que nunca são suficientes, porém, necessárias para termos acesso à verticalização de nossos estudos e para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão a todos os autores que não se subjugaram ao negacionismo científico, produzindo fontes bibliográficas, pesquisas e estudos valiosos nesta área de conhecimento. Essas referências foram fundamentais para fundamentar e embasar minha pesquisa.

A todos que, de alguma forma, pensaram e vibraram de forma positiva sobre esta dissertação, meu mais profundo agradecimento. Seu apoio, incentivo e colaboração foram de valor inestimável para o sucesso deste trabalho.

Obrigado!

*Jefferson José Oliveira Chagas de Souza*

*A educação é um processo social.*  
*A educação é o processo de aprender a cultura.*  
*A educação não é a preparação para a vida.*  
*A educação é a própria vida.*  
**Lev Semionoch Vygotsky**

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado, vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, tem como objeto da pesquisa a disciplina Artes na formação técnica integrada ao ensino médio, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE's). Assumindo uma compreensão de arte fundamentada na Teoria histórico-cultural, busca-se responder às seguintes indagações: O que tem sido investigado sobre Artes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no período de 2016 a 2021? A teoria Histórico-Cultural se apresenta como um referencial expressivo nessas pesquisas? Qual a contribuição desta abordagem teórica para uma formação que possibilite estabelecer pontes entre ensino das Artes e o mundo do trabalho? Os objetivos foram: Identificar e analisar o que tem sido investigado sobre o ensino das Artes ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFE's no período de 2016 a 2021. Compreender o movimento do ensino de arte nos cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFE's; Analisar os referenciais teóricos que fundamentam as pesquisas sobre o ensino de arte nos cursos técnicos ressaltando suas mediações, contradições e contribuições, para uma formação que possibilite estabelecer interlocuções entre arte e trabalho; Aprender a expressividade da utilização da Teoria Histórico Cultural e sua contribuição para uma formação que possibilite estabelecer pontes entre a disciplina Artes e trabalho. A revisão da literatura realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, contemplando o período de 2016 a 2021. O trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo contextualiza a trajetória da educação profissional e tecnológica no Brasil e a configuração da arte nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio os IFE's. O segundo capítulo apresenta a produção acadêmica referente ao ensino de Artes nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, buscando identificar trabalhos que adotam a teoria histórico-cultural como base metodológica. O terceiro capítulo explora as contribuições L. S. Vygotsky para disciplina arte nos técnicos integrados ao ensino médio IFE's. Como principais resultados destacam-se: na formação técnica integrada ao ensino médio, a tarefa social da disciplina Arte é prover aos alunos o desenvolvimento da consciência crítica e de capacidades psíquicas que são fundamentais para a atuação profissional na sociedade atual. de modo a contribuir para a formação omnilateral dos alunos. A teoria Histórico-cultural é um referencial consistente para promover transformações no modo de pensar dos alunos, elevando-os dialeticamente do plano prático-empírico, no contato com a Arte, para o plano teórico-conceitual e científico e artístico ou sensível na objetivação do apropriado. Assim, a pesquisa apontou para a necessidade de maior investimento em estudos sobre o ensino de arte que apontem caminhos para estabelecer pontes entre ensino das Artes e o mundo do trabalho na perspectiva da arte como técnica social para a humanização que possibilita, conforme esclarece L. S. Vigotski, a objetivação das funções psicológicas superiores como mediadora do desenvolvimento da criatividade.

**Palavras-chave:** Artes, Ensino técnico integrado, Educação Profissional. Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This master's thesis, linked to the Research Line Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Graduate Program in Education, of the Pontifical Catholic University of Goiás, has as its object of research the discipline Arts in technical training integrated to high school, within the scope of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFE's). Assuming an understanding of art based on the historical-cultural theory, we seek to answer the following research questions: What has been investigated about Arts in the technical courses integrated to high school offered by the Federal Institutes of Education, Science and Technology in the period from 2016 to 2021? Does the Historical-Cultural theory present itself as an expressive reference in these researches? What is the contribution of this theoretical approach to a formation that makes it possible to establish bridges between the teaching of the Arts and the world of work? The general objective was to identify and analyze what has been investigated about the teaching of the Arts offered by the Federal Institutes of Education, Science and Technology – IFE's in the period from 2016 to 2021. As specific objectives we seek to understand the movement of art teaching in the technical courses offered by the Federal Institutes of Education, Science and Technology – IFE's; to know L. S. Vygotsky's elaborations on art teaching; to analyze the theoretical references that underlie the research on the teaching of art in technical courses, emphasizing their mediations, contradictions and contributions, for a formation that makes it possible to establish interlocutions between art and work; and to apprehend the expressiveness of the use of the Cultural Historical Theory and its contribution to a formation that makes it possible to establish bridges between the discipline Arts and work. The bibliographic research of the State of Knowledge type was carried out in the Bank of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). The focus was on the portal of journals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in theses and dissertations, covering the period from 2016 to 2021. The work was organized into three chapters. The first chapter contextualizes the trajectory of professional and technological education in Brazil and the configuration of art in the curricula of technical courses integrated to high school, the IFE's. The second chapter presents the academic production related to the teaching of Arts in the curricula of technical courses integrated to high school, seeking to identify works that adopt the historical-cultural theory as a methodological basis. The third chapter explores L. S. Vygotsky's contributions to the art discipline in technicians integrated into IFE's high school. the social task of the Arts discipline in technical training integrated into secondary education is to prove to its students the development of critical consciousness and psychic abilities that are fundamental for professional performance in today's society; to contribute to an omnilateral training of future professionals, the Arts discipline in technical courses integrated into secondary education offered by the current Federal Institutes of Education, Science and Technology from an external organization for the formation of theoretical thinking, guided by dialectical logic; Historical cultural theory has a lot to contribute to the teaching of arts, as the concepts in this theory found a rich potential to think about art as a cultural instrument capable of generating new generalizations in the individual who experiences the interaction between the form and content of art. work of art. It is also necessary to highlight the instrumental character predominantly in the arts discipline of IFE's.

**Keywords:** Arts, Integrated technical education, Professional Education. Historical-Cultural Theory.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I - Historicidade da educação profissional e tecnológica no Brasil e configuração da arte nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio .....</b>	<b>15</b>
1.1. Considerações sobre a origem da educação profissional no Brasil.....	15
1.2. A constituição da rede federal de educação profissional e tecnológica .....	17
1.3. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	26
1.4. Arte e Educação técnica integrada ao ensino .....	28
1.5. Institutos Federais e arte: mapeamento de uma relação .....	29
1.6. Arte e Educação Integrada: arqueologia de um entrelaçamento .....	31
<b>Capítulo II- Arte no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica em trabalhos acadêmicos nacionais .....</b>	<b>34</b>
2.1. Aspectos metodológicos da revisão de literatura .....	34
2.2. A arte na educação profissional – análise dos dados.....	36
2.3. Ensino de arte nos IFE's: desafios e limitações relatados na literatura científica .....	39
<b>CAPÍTULO III – Teoria histórico cultural, arte e desenvolvimento humano: contribuições para a educação técnica integrada ao ensino médio.....</b>	<b>52</b>
3.1 L.S. Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural .....	52
3.2. Vygotsky, Arte e desenvolvimento humano .....	57
3.3. Contribuições de Vygotsky para o Ensino técnico integrado.....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>65</b>

## INTRODUÇÃO

Sentimentos, anseios e sombras. As variadas manifestações artísticas representam mecanismos de transformação, vias de expressão essenciais para edificar nossa subjetividade. A arte estabelece uma linguagem enigmática e íntima, um murmúrio imagético que transita do olhar à alma, um curso paralelo aos principais canais de comunicação, profundamente imerso. Ela alcança muitos e ecoa de maneira distinta em cada indivíduo, propiciando, em certos momentos, uma metamorfose, uma alteração do ânimo. A arte se materializa justamente nesse instante de diálogo, quando uma pessoa afeta profundamente outra por meio da essência espiritual concretizada.

Esteiger (1969) discorre sobre o conceito de predisposição anímica. Em certas ocasiões, essa predisposição manifesta-se como um instante efêmero, um prelúdio evanescente, despertando um sentimento, um vislumbre emocional, que rapidamente cede lugar ao desapontamento. Contudo, quando tais episódios ocorrem reiteradamente e o poeta se vê conduzido pelas flutuações de sua psique, e seus versos refletem essas oscilações, onde se encontra a coesão imprescindível para sua criação artística?

Essa é uma questão que se apresenta. Afinal, como conciliar essa aparente fragmentação com a necessidade de uma unidade coesa em uma obra de arte? A resposta pode estar no próprio movimento da corrente anímica. Assim como as marés do oceano, a vida emocional do poeta é fluida e inconstante, e é nessa constante oscilação que a unidade se revela (ESTEIGER, 1969)

A unidade não está na ausência de altos e baixos, mas sim na capacidade do poeta de capturar e expressar cada momento, cada mudança, de forma autônoma e coerente. A obra de arte, então, torna-se uma representação sincera desse fluxo interior, um amálgama de fragmentos que se conectam em um todo harmonioso.

É nessa dinâmica, nessa interação entre momentos contrastantes, que a unidade se revela. É a habilidade do poeta de retratar a complexidade de sua experiência emocional e traduzi-la em versos que conferem à sua obra a coerência necessária. Assim, cada mudança, cada oscilação, contribui para a riqueza e profundidade da criação artística, formando uma tessitura única que transcende a aparente fragmentação inicial.

Para Aristóteles a mimesis é um termo que descreve a habilidade humana de reproduzir e imitar. Nesta filosofia aristotélica, a mimesis é considerada a base da arte, enquanto Platão argumenta que tudo é imitação, incluindo a ideia de que o universo é resultado de uma imitação verdadeira, o mundo das ideias. Refletir sobre a arte é refletir sobre a capacidade humana de

expressar simbolicamente o metafísico, o oculto e tudo o que escapa aos limites da racionalidade.

Como linguagem criativa, as artes estão em constante mutação. Nada está finito, cada artista imprime sua marca em seu trabalho, criam-se suportes, as formas tornam-se cada vez mais híbridas, surgem novos modos de explorar antigos conceitos, inventam-se novos conceitos, novos meios, mudam-se os paradigmas, mudam-se as posturas. E assim como em outras linguagens, a intenção expressiva primeira nem sempre se completa na obra, devido, talvez, a uma inabilidade técnica, pois nem sempre o artista consegue desenvolver um código adequado de linguagem que alcance o interlocutor, ou pelo fato, do receptor não possuir um repertório cultural capaz de apreender o que o artista quis comunicar.

A arte pode, através de suas qualidades, contribuir para pensarmos o modo como vivemos. Nesse sentido, a arte nos lembra a religião, o “religare”, ela nos nutre de emoção, nos reconecta ao que é essencial à vida, acorda nossos sentidos e nos lembra que, além da infinita miséria e das intermináveis guerras, os seres humanos sabem também criar, dançar, cantar, escrever, pintar, costurar e mais um tanto de ações que alimentam o espírito, sacralizam a vida, nos dão esperança e embelezam a existência.

A arte, tal como o mito, pode valer-se de elementos imaginativos e utilizar essas imagens como símbolos. A arte como atividade do espírito fica evidente na forma como, por exemplo, a artista polonesa Magdalena Abakanowicz<sup>1</sup> produz suas obras. Em seu processo de tradução de uma ideia a uma forma, ela ressalta a importância de não utilizar nenhuma ferramenta que interfira na sua relação com o material com o qual cria suas infinitas séries de corpos, ela seleciona o material com suas mãos que transmitem sua energia a ele, ou como Eduardo Kac<sup>2</sup> trouxe a tecnologia para as artes.

É imprescindível valorizar toda a trajetória da arte à qual temos acesso atualmente. Em todas as eras, os artistas sempre buscaram a inovação em suas criações. Por exemplo, Leonardo da Vinci, durante o Renascimento, empregou a ciência na elaboração de suas obras, e Marcel Duchamp uniu originalidade tanto em pensamento e retórica quanto em técnica, ao recontextualizar objetos, despojando-os de suas funções originais.

A arte é também o que ela provoca no outro, é uma forma muito especial de dizermos o indizível, de transmutar a matéria (partitura) em música (ondas mecânicas), de comunicarmos o nosso universo invisível. A arte é linguagem, conforme Vygotsky, porém, uma linguagem

---

<sup>1</sup> Marta Magdalena Abakanowicz-Kosmowska foi uma artista plástica polonesa. Foi uma das principais representantes da escola polonesa de tapeçaria, incorpora elementos oriundos das correntes estéticas em voga

<sup>2</sup> Artista plástico brasileiro, pioneiro na criação das poesias tecnológicas, levando a sua arte para a internet.

não codificável, linguagem incompatível com palavras, linguagem irreduzível. As linguagens têm por função a comunicação.

Vygotsky (1999) concebia a arte como uma expressão objetiva dos sentimentos humanos, uma técnica elaborada para permitir que as pessoas socializem determinadas emoções, ao mesmo tempo em que essas emoções se tornam pessoais, tornando-se um componente do psiquismo. Ele explicou que as obras de arte são compostas por signos, criadas com o objetivo de evocar emoções estéticas.

Para Vygotsky (1999), esse aspecto da obra de arte significa que a arte não apenas representa, mas também envelhece por meio dos processos psicológicos. Assim, podemos pensar na arte como uma forma de provocar uma nova organização do psiquismo, pois ela é um instrumento cultural capaz de gerar novas generalizações no indivíduo que vivencia a interação entre a forma e o conteúdo da obra de arte.

No livro *Psicologia da Arte* de Vygotsky (1999), ele explora o processo pelo qual os seres humanos percebem obras de arte, compostas por formas artísticas específicas, que formaram o pleno funcionamento de seu psiquismo. De acordo com o teórico, compreender uma obra de arte requer uma relação dialética entre pensamento, razão e emoção. Ele concebe as emoções como fenômenos psicológicos de origem cultural, mutáveis e ativos, interligando-se com diversos outros aspectos psicológicos, considerando a emoção como uma função psicológica superior, ou seja, culturalmente influenciada e suscetível a transformação e desenvolvimento.

Defendendo que a arte provoca emoções conflitantes no indivíduo, Vygotsky sugere que ao superar essas emoções contraditórias, ocorre um salto qualitativo em seu psiquismo. Esse processo faz com que as emoções se tornem mais complexas, transformando-se em sentimentos e ao mesmo tempo alterando a estrutura de sua consciência.

Além disso, Vygotsky argumenta que a emoção artística está intrinsecamente ligada a outras funções psicológicas, como a imaginação, o que diferencia das emoções demais. Dessa forma, a teoria de Vygotsky destaca a conversão da arte como um catalisador de processos emocionais e cognitivos complexos, promovendo um entendimento mais profundo da relação entre a obra de arte, o sujeito e sua cultura.

Para autores como Ana Mae Barbosa e George Snyders a arte não é uma opção, mas uma necessidade, um chamado, é o escape da morte ou da loucura, é o espaço para compartilhar o mistério da existência, com toda sua luz e sua sombra. Exorcismo, revolta, alegria, dor, paixão, a expressão artística varia conforme o tom de cara arauto, é uma forma de suportar o tormento. Para outros a arte é uma filosofia de vida. Para a maioria das pessoas que apreciam

arte, ela é o espaço da verdade, da ética, um reduto onde ainda há princípios não corrompidos, onde cada um coloca o melhor de si.

O motivo que nos levou a pesquisar sobre o tema é decorrente da nossa experiência enquanto professor de Arte. Em nosso trabalho sempre nos preocupou o ensino das Artes no Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais que se pautam principalmente por atividades voltadas apenas a alguns aspectos das técnicas artísticas, relegando a um segundo plano ou até mesmo ignorando o papel da Arte na formação da sensibilidade, parte importante do desenvolvimento humano.

Essa preocupação foi sendo ampliada à medida, no decorrer do curso de mestrado em educação que tínhamos contato com a Teoria Histórico-Cultural, com os seus conceitos a respeito da própria formação humana, com a importância da aprendizagem para o desenvolvimento humano, assim como do ensino da Arte voltado à formação social dos sentidos subjetivos, uma vez que o desenvolvimento do psiquismo humano é formado socialmente e os órgãos dos sentidos também o são.

Nessa perspectiva Vygotsky (1925/2012) nos indica uma forma de entender a arte a fim de favorecer a apropriação do legado cultural historicamente construído pelo homem. Afirma também, a emoção proporcionada pela arte que desperta no ser humano um tipo de conhecimento identificado na especificidade social e contido na própria Arte. Experiência social que carrega em si as mediações necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento, a fala, a abstração, a memória mediada e outras.

Ao assumirmos essa teoria como subsidiadora da pesquisa concebemos, que

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais (...) Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (...) refundição das emoções fora de nós, realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade" (VYGOTSKY, 1999. p. 315).

Assim, as indagações que inspiram a temática decorrem da nossa prática social e profissional e da participação no grupo de estudos vinculado a linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) que busca analisar as contribuições da Teoria

Histórico-cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental para pensar o processo educativo escolar com foco no desenvolvimento humano.

A temática desse estudo se insere no contexto da disciplina Artes no Ensino Médio Integrado ao técnico e busca responder as seguintes questões de pesquisa:

O que tem sido investigado sobre a Disciplina Artes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – no período de 2016 a 2021? A teoria Histórico-Cultural se apresenta como um referencial expressivo nessas pesquisas? Qual contribuição desta abordagem teórica para uma formação que possibilite estabelecer pontes entre ensino das Artes e o mundo do trabalho?

Para responder a esses questionamentos, definiu-se como objetivo geral identificar e analisar o que tem sido investigado sobre o ensino das Artes ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFE's no período de 2016 a 2021.

Como objetivos específicos busca-se compreender o movimento do ensino de arte nos cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFE's; conhecer as elaborações de L. S. Vygotsky sobre ensino de arte; analisar os referenciais teóricos que fundamentam as pesquisas sobre o ensino de arte nos cursos técnicos ressaltando suas mediações, contradições e contribuições, para uma formação que possibilite estabelecer interlocuções entre arte e trabalho; e apreender a expressividade da utilização da Teoria Histórico Cultural e sua contribuição para uma formação que possibilite estabelecer pontes entre ensino de arte e trabalho.

Com esse propósito, considerou-se pertinente realizar uma revisão de literatura no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) contemplando o período de 2016 a 2021, fim de compreender as principais preocupações presentes atualmente no meio científico e acadêmico em relação ao ensino médio integrado. Para realizar o levantamento foram utilizadas as palavras-chave: Arte e educação profissional; Arte e Ensino médio integrado; Ensino-aprendizagem de arte e educação profissional, ensino-aprendizagem de arte e ensino médio integrado; Ensino-aprendizagem de arte e Teoria histórico-cultural, Arte na educação profissional tecnológica e teoria histórico-cultural. Arte no ensino médio integrado e teoria histórico-cultural. Recorreu-se também a pesquisa teórico-bibliográfico dos estudos de Vygotsky e de seus sucessores, assim como de autores do campo da Arte que discutem o ensino e aprendizagem perspectiva vygotskyana. As categorias de análise emergiram a partir da leitura do material selecionado para atender aos objetivos desta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa estão apresentados em três capítulos, que obedecem, em linhas gerais, às etapas que fazem parte de seu desenvolvimento.

O primeiro capítulo contextualiza a historicidade do ensino de artes enquanto componente curricular na educação técnica integrada ao ensino médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros (IFE's). O segundo capítulo traz um levantamento de dados referentes à produção acadêmica sobre o ensino de artes presente nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, buscando encontrar produções que cite a teoria histórico-cultural como norte metodológico de aprendizado. O terceiro capítulo aborda as contribuições da teoria histórico-cultural e o ensino desenvolvimental para o ensino de artes no currículo dos cursos técnico integrados ao ensino médio dos IFE's. Na parte textual dedicada às considerações, apontamos os resultados da revisão de literatura enfatizando as contribuições da teoria histórico-cultural para a disciplina artes no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI).

## CAPÍTULO I

### **Historicidade da educação profissional e tecnológica no Brasil e configuração da arte nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio**

O objetivo desse capítulo é apresentar o contexto histórico da educação profissional no Brasil em suas origens, bem como seus desdobramentos e reflexos que culminaram com a política pública de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE's), demarcando a especificidade da arte nos currículos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio com relação aos diversos níveis da educação básica. Para dar início à incursão ao objeto de análise, proposto nesta pesquisa, artes na educação técnica integrada ao ensino médio, suas diversas relações, contradições e possibilidades, a primeira parte do texto apresenta um apanhado, mesmo que breve, do histórico da educação profissional no Brasil e de como esse processo culminou na criação dos Institutos Federais; a segunda aborda a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; a terceira discorre sobre o processo de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional e tecnológica brasileira, enquanto política pública, a quarta apresenta considerações sobre especificidade da área de Arte nos IFE's

#### **1.1.Considerações sobre a origem da educação profissional no Brasil**

Desde sua origem, a educação profissional esteve voltada para as classes sociais menos favorecidas, que exerciam as atividades que exigiam trabalho braçal e esforço operacional, havendo a distinção entre aqueles que detinham o saber e aqueles que executavam as tarefas manuais típicas da classe operária. Em razão dessa dualidade, as escolas da educação básica de caráter mais propedêutico, eram dirigidas à formação das elites, e as escolas ensino profissionalizante, geralmente de caráter mais instrumental, as demais classes sociais, isto é, àqueles com baixa renda. Configura-se, assim, em decorrência da hegemonia pensamento europeu proveniente do século XIX, segundo o qual, a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores [...] a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade.” (MAGALHAES, 2011, p. 93).

Conforme assinala Moura (2007, p.5) [...] até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes.” Contudo, isso não significa que no Período

Colonial brasileiro não havia uma significativa discriminação do trabalho manual, uma vez que o modelo econômico já era regido por uma divisão de classes, que originou uma dada classificação de ofícios.

A primeira notícia de um esforço governamental rumo à profissionalização do ensino no país data do ano de 1809, com a criação do “Colégio das Fábricas”, instituído pelo decreto do príncipe-regente, futuro D. João VI, conforme consta no Parecer CNE/CEB n.º 16/99. No império, outra iniciativa de natureza assistencialista e compensatória criada em 1875 no Rio de Janeiro, a instituição foi, segundo Cunha (2000), o Asilo dos Meninos Desvalidos, destinado a crianças e adolescentes entre seis e doze anos de idade que viviam em extremo estado de pobreza.

Nesse período, a independência do território brasileiro, em 1922, pela primeira vez na história da educação brasileira houve em 1926 a tentativa, via projeto de lei que dispunha sobre a Instrução Pública, de organizar o ensino público, nos diferentes níveis de ensino, em todo o país. Também fundado no Rio de Janeiro em 1837, o atual Colégio Pedro II destinado à disseminação do ensino secundário a partir de um viés humanístico e literário. Porém, as transformações na sociedade permaneceram desvinculadas de uma despreocupação do Estado com a educação profissional.

Mas, na passagem do Império para a República novas formas de organização do trabalho determinaram modificações nas relações de trabalho, em função de uma maior complexidade na divisão social do trabalho. Gallindo (2013, p. 48): [...] o movimento econômico que se observa é um afastamento gradativo do modelo agroexportador e um incremento, também gradativo, das atividades industriais.”

Complementando Müller (2013, p. 94) acrescenta que esse período “[...] é responsável pelo surgimento de várias empresas e, em seu bojo, a necessidade da criação de escolas profissionalizantes que pudessem capacitar operários para suprir a demanda advinda do crescimento do parque industrial”. Por consequência, surge a partir do ano de 1909, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFT) pelo Decreto n.º 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha em 23 de setembro de 1909, criando 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”. Inicia-se assim, no ano de 1909, uma nova etapa da educação profissional do Brasil, que será abordada a seguir.

## 1.2.A constituição da rede federal de educação profissional e tecnológica

Para Kuenzer (2009), a instalação da rede de Escolas de Aprendizes Artífices, em todos os estados do país e destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, custeadas pelo próprio Estado e subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, foi o marco inicial do processo de escolarização do ensino profissional no regime republicano e significou a realização da primeira política nacional deste tipo de educação.

Essa rede de escolas, segundo Cunha (2000), foi submetida a uma legislação específica que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares, governos estaduais e até mesmo outras instituições mantidas pelo próprio governo federal. Além disso, possuíam uma estrutura própria de organização do ensino, como, por exemplo, currículos, metodologia didática, critérios para ingresso, entre outros, sendo sua finalidade a formação de menores operários e contramestres que pretendiam aprender um ofício por meio do ensino prático e técnico.

Conforme Kuenzer (1999. p. 122) [...], estas escolas antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, os pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua”. Apesar disso, foi nesse momento histórico que surgiu a formação profissional como política pública, ainda que na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho e marcada pela dualidade estrutural escolas diferenciadas, ou seja, uma escola para os trabalhadores, e outra para formação profissional em instituições especializadas com ênfase no aprendizado. (KUENZER, 1999). Desde então, diversas alternativas destinadas à formação de trabalhadores foram se desenvolvendo

Nesse contexto, em que o café era a principal exportação do país, as oligarquias agrárias, especialmente os grandes proprietários de terras de São Paulo e Minas Gerais, ocupavam as principais posições de poder no país e tentavam utilizar recursos estatais para proteger e promover a economia agrária em detrimento de outros setores econômicos. No entanto, apesar da predominância do setor primário, a vida urbana, o comércio e a indústria se desenvolveram no país e começaram a dar uma nova forma à economia brasileira, mais compatível com a modernidade capitalista (SAVIANI, 2008).

Este crescimento urbano e industrial, embora tímido, começou a exigir a formação de uma força de trabalho com um mínimo de conhecimentos técnicos para trabalhar em fábricas, bancos e comércio. Assim, em função das demandas econômicas locais coube as escolas às

escolas de aprendizes de artesão preparar os trabalhadores para o setor secundário (SAVIANI 2013).

Acrescente-se a isso o interesse político legitimado por uma ideologia que, segundo Cunha (2000), proclamava ser o ensino profissionalizante para os trabalhadores livres, condição de

a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de trabalho qualificada, motivada e ordeira; d) favorecer os próprios trabalhadores que passariam a receber salários mais elevados (CUNHA, 2000, p.04).

Do ponto de vista intelectuais da época, Colombo (2020) esclarece que as Escolas de Aprendizes Artífices contemplavam as dimensões econômica, social e político-ideologia. Econômica porque, teoricamente, essas escolas poderiam formar centenas de trabalhadores com uma relativa qualificação técnica que, ao entrar no mundo do trabalho, poderiam contribuir para a expansão industrial e o crescimento econômico do país. Social pelo fato de que poderiam tirar centenas de crianças e adolescentes das ruas, preparando-os para uma nova vida regida pelo trabalho cotidiano, pela disciplina e pelos valores fundamentais da civilização que seriam transmitidos e ensinados pela escola. E político-ideológica, já que teriam o importante objetivo de disciplinar a sociedade, manter a ordem pública, evitar o surgimento de revoltas e, finalmente, preservar a ordem capitalista (COLOMBO, 2020).

Desta forma, em função das singularidades das relações de trabalho capital vigentes no país, os cursos oferecidos por essas escolas variavam de cidade para cidade atendendo ou preparação para o comércio, ou para indústria e até mesmo para o setor primário. No caso da preparação para industriais, eram oferecidos para estudantes com 14 anos ou mais, cursos de carpintaria, marcenaria, tornearia, gesso, escultura em madeira e pedra, fundição tipo fundição, fundição de metais, gravura em pedra litográfica, gravura em madeira, serralheria, modelagem, torneamento de metais, instrumentos de precisão (para homens) e tipografia, litografia e gravura, relojoaria, telegrafia e correios, papelaria, fabricação de vidros, tecelagem (para mulheres).

No entanto, a realidade e a vida cotidiana destas escolas nem sempre coincidiram com as propostas e a idealização destes projetos. Durante seus primeiros anos de existência, muitas destas escolas funcionaram com dificuldade e enfrentaram vários problemas que comprometeram a qualidade dos cursos, o treinamento dos alunos e até mesmo sua sobrevivência. A infraestrutura e as instalações físicas destas escolas vocacionais nem sempre foram adequadas. O exemplo disso Nascimento (2007) ressalta que

[...] a Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco recebeu como local de instalação um casarão que fora anteriormente um mercado de frutas (todo cercado de mungues e sem uma única rua de acesso), onde funcionou até 1923. Seu prédio próprio, especialmente construído para abrigar as oficinas e salas de aulas de maneira adequada, somente foi inaugurado em 1935 (NASCIMENTO, 2007, p.158).

Além das condições precárias dos edifícios, Gadotti (1997) destaca a falta de professores ou sua falta de treinamento como um sério problema enfrentado pelas escolas de aprendizes e artesãos. Para o autor, a preparação dos professores, que possuíam pouco conhecimento da matéria específica e dos conhecimentos pedagógico-didático necessários à prática do ensino, comprometeu o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e contribuiu decisivamente para a precariedade e deficiência do ensino nestas escolas (GADOTTI 1997).

Outro problema foi a evasão escolar. Os cursos de formação profissional geralmente duravam quatro anos e, em muitos casos, os alunos desistiam antes de concluir o curso (DE SÁ; DE CARVALHO, 2019). Acrescente-se a isso o fato das 19 escolas criadas pelo Presidente Nilo Peçanha não terem sido acompanhadas por políticas públicas de outros presidentes para melhor equipá-las e até mesmo desenvolvê-las. (MOLL, 2016)

Esses problemas conduziram o governo a criar em 1926, através do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o Serviço de Remodelação do Ensino Técnico Profissional, chefiado pelo engenheiro João Luderitz, com o objetivo de reformar as escolas para melhorar a qualidade do ensino, reduzir as taxas de evasão e formar mais técnicos (MAGALHÃES, 2011).

E importante registrar que nos anos 1930 signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova criticaram também a histórica dualidade do sistema escolar brasileira, em que coexistiam duas redes de ensino, “uma voltada para a capacitação profissional, direcionada para a classe menos favorecida; e a outra dedicada à oferta dos ensinos secundário e superior, direcionada para a elite intelectual” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 54). Nessa perspectiva, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia uma escola democrática, capaz de proporcionar oportunidades para todos, sem distinção.

Nessa conjuntura, intensifica-se em função do crescimento da urbanização e desenvolvimento da industrialização, a demanda de contingente de profissionais mais especializados. E no de 1937, foi outorgada a Constituição Brasileira que pela primeira vez se refere ao ensino técnico, profissional e industrial. Neste mesmo ano foi assinada a Lei n.º 378, a qual transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, designados para o ensino profissional oferecendo todos os ramos e graus de ensino. “Os Liceus passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria [...]. Para sustentar esse crescimento, era

preciso formar mão de obra qualificada, um bem escasso no Brasil naquele momento.” (BRASIL, 1937).

Em 1942, Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde do Brasil, promoveu uma grande mudança na estrutura educacional brasileira. Os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, pelo Decreto 4.127, e passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No mesmo ano foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), com o objetivo de capacitar trabalhadores para atuarem na indústria brasileira (GLAVAM; DA CRUZ, 2019). Essa instituição implementou cursos técnicos e profissionalizantes, exercendo um papel fundamental na qualificação da mão de obra industrial.

Nesse contexto, convém destacar que a realização em 1943 da primeira Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, com o objetivo de planejar "um mundo melhor, baseado na educação e na cultura." Nesta conferência foram assinadas a Recomendação XV, relativa à educação industrial, e a Resolução XXVII, relativa à educação nas Américas, que acabou influenciando a educação profissional no Brasil (FONSECA, 1961). Essa resolução levou o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, a articular com as autoridades educacionais americanas, representadas pela Fundação Interamericana S.A., um programa de cooperação educacional, assinado em 1946 pelo novo Ministro, Raul Leitão. Este programa que almejava aproximar os dois países através do intercâmbio de educadores, ideias e métodos de ensino, e resultou na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) para atuar como o órgão executivo na implementação do programa, é considerado por Fonseca (1961), um marco na intervenção de uma visão externa na educação brasileira.

A CBAI estabeleceu 12 pontos de ação, discutindo questões administrativas, pedagógicas e técnicas com os diretores das escolas federais, introduzindo no Brasil o método de formação na indústria (TWI), que influenciou as práticas pedagógicas na educação industrial, como havia acontecido na década de 1930, quando Roberto Mange fundou o Instituto de Organização Racional do Trabalho.

O modelo educacional proposto por Gustavo Capanema durou até 1959, quando as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, passando a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais, dotadas de autonomia administrativa, didática e de gestão, embora subordinadas ao MEC, com a finalidade de formar mão de obra com a qualificação necessária para atender ao processo de industrialização do país. (BRASIL, 2011).

Conforme assinalado por Moura (2010, p. 64), o conjunto dos decretos-leis promulgados nesse período evidenciam, “[...]a importância que a educação passou a ter dentro

país, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio.”

Nesse contexto de transformações educacionais, o setor econômico brasileiro também passou por modificações nos processos produtivos, devido à expansão no setor industrial, o que exigiu do Estado uma maior aproximação de suas políticas educacionais com a economia emergente do país. Dessa forma, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) caracterizado pela intrínseca relação entre Estado e economia, teve por objetivo a formação de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho em prol do alcance das metas para o desenvolvimento nacional. Para essa finalidade as ações do governo voltaram-se para a formação de profissionais de nível técnico em prol do desenvolvimento do Brasil promovendo investimentos na área de infraestrutura, bem como na área educacional. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 68) Por consequência foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n.º 4.024/61, que apresentou mudanças significativas para a educação profissional.

De acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 71), “a LDB/1961 estabeleceu a completa equivalência dos cursos técnicos com o ensino secundário, para efeito de ingresso no ensino superior”. Ainda assim, Kuenzer (1999, p. 124) assinala que “a equivalência não supera a dualidade estrutural, posto que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela”).

Em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) organizou provisoriamente os programas mínimos de cursos de engenharia, deixando em aberto o debate sobre sua duração, cinco anos ou não (CUNHA; DE GÓES, 1986). E, em 1963, o Parecer 60 do CFE instituiu o curso de engenheiro operacional, com duração de três anos; seus programas mínimos foram estabelecidos no Parecer 25/65, definindo o perfil do engenheiro operacional como "um elemento de formação técnico-profissional, em nível superior", distinguindo-o dos engenheiros com formação científico-profissional.

Desde então, o Parecer 25 e outros documentos emitidos pelo MEC adotaram a expressão "formação técnico-profissional. " Por um lado, porque estava ligada ao desenvolvimento das forças produtivas e, por outro lado, porque se referia aos cursos supervisionados no ensino superior, atribuindo-lhes um caráter diferente dos cursos de bacharelado técnico que, até então, eram considerados como formação técnico-profissional. Nesse sentido, a educação tecnológica seria mais abrangente que a educação técnico-profissional e, conseqüentemente, estaria associada a um nível superior de conhecimento, envolvendo disciplinas relacionadas ao desenvolvimento de novas tecnologias e focadas nas necessidades do mercado.

Nessa perspectiva, cabe registrar que na Recomendação Internacional sobre Educação Técnica e Profissional elaborada pela UNESCO em 1962, termo tecnologia vinculado a educação assume o significado de dotar o Estado de uma força de trabalho especializada para a indústria. Este documento, com base no pressuposto de que a ciência e a tecnologia são as bases do desenvolvimento econômico e social, ao propor uma educação para a vida na era tecnológica, afirma que os planos de educação técnica e vocacional destinados a formar pessoal na indústria, agricultura, comércio e serviços relacionados, além de levar em conta a rápida evolução da tecnologia, devem elevar o nível de educação através do desenvolvimento da formação técnica e vocacional.

Em 1964, com a implantação da ditadura militar, houve um fortalecimento da educação profissional. O governo militar criou o Programa Nacional de Educação Profissional (PRONATEC), que buscava ampliar o acesso à formação técnica e profissionalizante em todo o país. Cordani et al. (2008), destacam que o PRONATEC foi responsável pela expansão da oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional, visando atender às demandas do mercado de trabalho em constante transformação. E transformou as escolas técnicas da Rede Federal de Educação Industrial em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's) e a consolidação da "diferenciação ascendente" da educação.

Em um contexto em que as políticas educacionais foram definidas pelo acordo MEC-Usaid, com a cooperação técnica da Fundação Ford e financiada pela Bird e pelo BID, a implementação dos cursos de engenharia de operações materializou-se a partir dos resultados de dois grupos de trabalho. O primeiro foi composto por professores da ETF Guanabara e membros da equipe MEC-Usaid, que receberam assessoria técnica da Fundação Ford, que na época dedicava parte de suas doações à educação técnica no Brasil.

Este grupo de trabalho, fortemente influenciado pelo modelo americano, identificou as escolas técnicas federais como o local apropriado para a instalação e implementação de cursos para "engenheiros tecnológicos". Em 1965, o MEC autorizou o estabelecimento de cursos de engenharia operacional na ETF da Guanabara, em parceria com a Escola de Engenharia da Universidade do Brasil, e recomendou, sob a direção do segundo grupo de trabalho, a expansão dos cursos para outras escolas técnicas federais.

Posteriormente, em 1969, o Decreto-Lei 547 autorizou a organização e funcionamento de cursos profissionais de curta duração em escolas técnicas, revogando o convênio com a Escola de Engenharia. O Decreto-Lei 796 ampliou a autorização para escolas técnicas em Minas Gerais e Paraná e, em função da luta das entidades de classe para reconhecer profissionalmente os graduados dos cursos de operação de engenharia, foi criada uma comissão dentro do

Departamento de Assuntos Universitários (DAU/MEC), para elaborar a proposta de criação dos centros de engenharia em sintonia com as determinações MEC-BIRD 755/BR para oferecer cursos curtos em diferentes modalidades, a fim de responder à diversificada tecnologia industrial que o Brasil tanto necessita para seu desenvolvimento tecnológico.

Por consequência, foram extintos os cursos de "engenharia tecnológica" e criados outros cursos, com duração de apenas dois anos que não exigiriam um diploma de engenharia. Diante disso, escolas técnicas receberam a tarefa de adaptar os currículos da agora extinta Engenharia Operacional à nova realidade.

Na década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.º 5.692/71, determinou mudanças significativas na organização da estrutura educacional do país, entre elas a alteração da denominação dos cursos, que até então eram o primário, ginásial e colegial, os para a denominação 1º e 2º graus. O 1º grau compreendia o primário e o ginásial, e o 2º grau absorveu o colegial. Além disso, tornou, compulsoriamente, todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional, com o objetivo de formar técnicos que atendessem à demanda por mão de obra qualificada face a nova fase de industrialização do país (MAGALHÃES, 2011). Ainda assim, Moura (2010a) ressalta que o caráter obrigatório profissionalizante do 2º grau se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino estadual e federal, visto que as escolas privadas continuaram a oferecer, em sua maioria, cursos propedêuticos, visando ao atendimento às elites.

Em 1978, três Escolas Técnica Federais, de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, que visavam formar engenheiros (em cursos com a mesma duração dos cursos convencionais de engenharia) e tecnólogos operacionais (em cursos curta duração) (BRASIL, 2011), se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), por meio da Lei n.º 6.545.

Esses Centros se tornaram a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Eles absorveram as atividades das ETF's e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o País para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990 (BRASIL, 2011). Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração ao longo da história da educação nacional

A década de 1980, em função das transformações da economia mundial e, consequentemente suas implicações na economia brasileira na maioria dos países da América Latina ficou conhecida por "década perdida". Apesar disso, no Brasil foram realizados novos investimentos tecnológicos nas indústrias e na infraestrutura para atender à demanda do mercado de trabalho.

Na segunda metade dessa década, o governo brasileiro tentou consolidar o 'modelo Cefet' criando, em 4 de julho de 1986, o Programa de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Técnica (Protec), com o objetivo de expandir a rede federal de ensino técnico secundário. A proposta inicial era de construir 100 novas escolas técnicas, número que logo foi aumentado para 200, mas foi decidido criar um sistema de escolas técnicas como Unidades de Ensino Descentralizado (DTU's) ligadas ao Cefet's e ETF's, um sistema inspirado na experiência dos *campi* universitários.

Nesse contexto, de novas necessidade e normas para a educação nacional, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, na perspectiva de assegurar o Estado Democrático de Direito. Em vista disso, em meio a Reforma do Estado, com transformações na forma de organização do trabalho e da educação por meio de adoção de estratégias neoliberais da década de 1990, em 1996 foi sancionada, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9394/96, que carrega em seu bojo novo formato para a educação técnico profissional.

Após a promulgação LDB n.º 9.394/96, o Decreto Lei n.º 2.208/96 regulamentou a ampliação do atendimento aos cidadãos nos cursos técnicos profissionalizantes e, conseqüentemente, a qualificação para o trabalho, promovendo a separação das disciplinas de formação geral daquelas destinadas à formação técnico-profissional (MAGALHÃES, 2011).

Segundo Pacheco (2011, p.6), desde 2003, início do governo Lula, [...] o governo federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora” Efetivando essa política, no final de 2005, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional tendo como objetivo a ampliação das instituições federais de educação profissional e tecnológica em todo o território brasileiro. Neste mesmo ano, com a publicação da Lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino” (BRASIL, 2009).

A segunda fase do plano de expansão da rede federal ocorreu em 2007. A meta estipulada foi entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010 (BRASIL, 2009)

No final de 2008, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n.º 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE's), com o objetivo de comprometer a sociedade a fundar a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural do Brasil.

Desde então, a Rede Federal está distribuída por todos os estados brasileiros. Destaca-se que também compõem esta rede instituições que não aderiram à proposta dos Institutos Federais, mas oferecem educação profissional em todos os níveis. Assim, a rede federal é constituída por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, Pacheco (2011, p. 56) destaca que a denominação Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem sido utilizada, “como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior.” Conforme o autor a identidade entre essas instituições reside no fato de atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, subordinadas ao MEC e sob a mesma fonte de financiamento e normas de supervisão. Assim como, do termo “rede” ser compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como uma estrutura de organização e funcionamento, cujo “[...] desenvolvimento científico e tecnológico está ligado ao desenvolvimento econômico, político e social numa perspectiva progressista” (PACHECO, 2011, p. 57-58).

No governo da presidenta da República Dilma Rousseff foi criado, pela Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011, o Programa Nacional de Acesso à Educação Técnica e ao Emprego (Pronatec) com o objetivo de:

- I expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (BRASIL, 2013).

Simultaneamente a criação do Pronatec foi anunciada, no ano de 2011, a terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesta fase foram implantadas, 208 novas unidades em municípios de todos os estados brasileiros. (Brasil, 2016).

É importante esclarecer que até o ano de 2002 a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica era composta por apenas 140 unidades. Entre 2003 e 2016, durante o governo do presidente Lula e da presidenta Dilma Rousseff, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento (BRASIL, 2016). No ano de 2018, foram construídas 14 unidades ensino, chegando a 659 em todo o país, das quais 643 já se encontravam em funcionamento. Assim, em 2023 a Rede Federal de educação profissional e tecnológica do país está composta por 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), e a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. (BRASIL, 2020).

Recentemente, o Ministério da Educação e Cultura instituiu, por meio da Portaria nº 28/2023, o Comitê Permanente de Planejamento e Gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CPPG), com o objetivo é planejar, acompanhar e avaliar os programas e as ações das instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

### **1.3.Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

Conforme mencionado, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados em 2008 com o objetivo de proporcionar Educação pública de qualidade, com compromisso social. A essas instituições está posto o desafio de contribuir, efetivamente, para que o PNE avance do plano para realidade.

Conforme o artigo 2º da Lei n.º 11.892/08, os Institutos Federais se apresentam como instituições de “educação superior, básica e profissional”, o que, segundo Pacheco (2011, p. 64), “confere aos Institutos Federais uma natureza singular, na medida em que não é comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino”. Nessa perspectiva, são ofertados nos IFE's, a partir da formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio até as graduações tecnológicas, que ampliaram seu campo de atuação em termos de ofertas educativas.

Os cursos de licenciatura, os bacharelados e as engenharias circunscrevem-se as áreas do conhecimento relacionadas às ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (PACHECO, 2011, p. 66). As mesmas diretrizes são aplicadas aos cursos de especialização lato sensu e da pós-graduação stricto sensu. Ressalta-se ainda a vinculação dos cursos de educação

básica com a formação profissional, prevalecendo a oferta dos cursos cujos currículo são integrados, conforme determina a lei de criação dos IFs.

Segundo Pacheco (2011), devido a pluralidade de cursos e currículos ofertados, os Institutos detêm a característica da pluricurricularidade, dado que contemplam não só diferentes formações (cursos e níveis), assim como os nexos possíveis entre diferentes campos do saber. Além disto, a estrutura multicampi — isto é, o conjunto de unidades — possibilita a oferta da diversidade de cursos pelos IF. Como afirma Pacheco (2011, p.65):

O que está posto para os Institutos Federais é a formação para o exercício profissional tanto para os trabalhadores que necessitam de formação em nível superior para a realização de suas atividades profissionais, quanto para os que precisam da formação em nível médio técnico, e para aqueles que atuam em qualificações profissionais mais especializadas; ao mesmo tempo, as atividades de pesquisa e extensão estão diretamente relacionadas ao mundo do trabalho.

A equiparação dos Institutos Federais às universidades federais contempla a regulação, avaliação e supervisão da educação superior, conforme legislação específica. Ademais, os Institutos possuem autonomia para criar e extinguir cursos nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos oferecidos, mediante autorização do Conselho Superior (BRASIL, 2008). Em vista disso, os IFE's podem, legalmente, criar seus cursos nos diversos campi, necessitando para tanto da autorização do seu Conselho Superior.

Nas orientações para a construção da proposta político-pedagógica dos Institutos, prevista nos artigos 6º e 7º, respectivamente, da Lei 11.892/08, o documento assume uma posição clara frente as práticas tradicionais de ensino, seja da educação básica em todo o País, seja em relação à universidade.

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL, 2008, p. 27)

Outro diferencial proposto, no documento, por meio da verticalização do ensino se traduz na oferta “[...] de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos (BRASIL, 2008, p. 27)

Nesse sentido, a singularidade curricular dos Institutos se expressa através da “flexibilidade para instituir itinerários de formação” e a “integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior”, além de criar possibilidades para a educação continuada,

buscando atender às demandas da realidade produtiva de cada local ou região (BRASIL, 2008, p. 28).

Nessa ótica, os Institutos destacam-se como potencializadores de uma educação capaz de gerar conhecimentos a partir de práticas interativas com a realidade, de modo a propiciar a construção de projetos locais. Isso implica assumir uma postura de combate a todas as formas de autoritarismo na implantação e implementação desses projetos e a defesa da crença de que, ao entrar em contato com a cultura de um determinado território, essa pode se alterar em consequência da interação estabelecida entre os diversos atores e agentes envolvidos (BRASIL, 2008b, p. 25). O que revela uma posição clara contra uma visão disciplinar e fragmentada da ciência visto que o espaço dos Institutos deve propiciar uma formação múltipla por intermédio de um processo educativo que oferece “[...] possibilidade de se estabelecerem (sic) nexos internos e promover a inter-relação de saberes” (BRASIL, 2008, p. 28)

Nessa perspectiva, a proposta dos Institutos Federais ao conciliar formação acadêmica a preparação para o trabalho, por meio de um ensino que valorize conhecimentos, princípios e valores que possibilitem a formação humana emancipadora, caracteriza-se por uma estrutura diferenciada, representando, por conseguinte um “novo modelo” institucional na oferta de educação profissional e tecnológica no país. Assim, por ser uma instituição relativamente nova, que completou quatorze anos em dezembro de 2022, considera-se ser este um projeto inovador e ousado que requer estudos e pesquisas que apontem perspectivas para o avanço da educação profissional e tecnológica frente a disputa de projetos que visam à formação de trabalhadores para atender às demandas exclusivas do mercado.

#### **1.4.Arte e Educação técnica integrada ao ensino**

No contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS), emerge uma dialética significativa na confluência entre arte e educação técnica integrada ao ensino. Esta intersecção, distante de ser uma simples sobreposição disciplinar, contesta e reformula o modus operandi da pedagogia tradicional. Em tal cenário, a arte transcende sua mera caracterização como expressão estética ou cultural para se erigir como uma ferramenta pedagógica robusta. Quando harmonizada com o ensino técnico, essa abordagem artística catalisa uma evolução holística do educando.

No entanto, cabe uma crítica construtiva: enquanto a presença da arte nos IFE's é incontestavelmente enriquecedora, potencializando o currículo majoritariamente técnico e

tecnológico, é crucial questionar até que ponto as estruturas educacionais estão verdadeiramente preparadas para essa integração. A arte, ao expandir a percepção do aluno sobre o mundo, confere habilidades críticas, criativas e reflexivas, indispensáveis na contemporaneidade multifacetada. Mas, simultaneamente, a sua intercalação no contexto técnico dos IFE's não deve ser uma tentativa superficial de humanizar um ensino por vezes percebido como excessivamente pragmático.

De fato, os IFE's ostentam uma rica tapeçaria de expressões artísticas, variando das artes visuais à literatura. Essa presença artística, entrelaçada com disciplinas técnicas, visa a alavancar uma formação educacional mais rica e dialética. Todavia, deve-se ponderar sobre a eficácia e profundidade dessa integração, garantindo que não se reduza a meras atividades extracurriculares, mas que verdadeiramente impregne o ethos educacional.

Em última análise, a arte nos IFE's não pode ser vista apenas como uma inclusão programática. Deve-se reconhecê-la como um imperativo pedagógico, que visa equipar os educandos para uma sociedade em contínua metamorfose. Entretanto, é mandatório que essa integração seja feita com uma reflexão crítica, assegurando que a arte não seja marginalizada, mas que, de fato, contribua para uma formação mais plural e adaptada aos desafios contemporâneos.

### **1.5. Institutos Federais e arte: mapeamento de uma relação**

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que opera em seus 38 Institutos Federais, abrigando 590 *campi*, está impregnada de complexidades e desafios. Uma das questões mais cruciais diz respeito às concepções profundamente enraizadas sobre a natureza do ensino técnico. Preponderantemente, há uma inclinação a valorizar primordialmente o caráter técnico, por vezes subestimando a importância da formação integral, onde as artes e disciplinas voltadas ao desenvolvimento humano pleno são essenciais (AMARAL, 2021). A perspectiva de que aspectos ligados à sensibilidade e emoção, muitas vezes catalisados pela arte, são disjuntos do processo cognitivo e uma merece revisão crítica.

O foco desta análise não restringe a arte às convenções estabelecidas pelo cânone tradicional, mas reconhece seu papel expansivo e transformador na educação. A presença do ensino artístico nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio é uma demonstração palpável dessa inclusão, embora não seja exclusiva a esses cursos. Conforme Amaral (2021), os IFE's contam com 806 docentes dedicados ao ensino da arte, com uma distribuição notável em áreas

como Artes Visuais e Música, sendo a Região Nordeste particularmente destacada neste cenário (AMARAL, 2021).

A análise comparativa desses dados com indicadores nacionais revela a importância dos IFE's no panorama do ensino artístico brasileiro. O Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020) indica que apenas 51,2% das turmas de Ensino Médio no país possuem docentes especializados em artes. Contrapondo esse dado, nos Institutos Federais esse percentual ascende a um impressionante 87%, evidenciando sua contribuição significativa para a educação artística nacional (AMARAL, 2021).

A qualificação docente nos IFE's é notória, com uma expressiva parcela detendo títulos de mestrado e doutorado. Entretanto, é imperativo que a Rede Federal não apenas celebre essas estatísticas, mas também promova reflexões contínuas sobre a verdadeira integração da arte no currículo, garantindo que a formação técnica e humanística caminhe lado a lado, fortalecendo uma educação verdadeiramente holística.

Dentro da estrutura da Rede Federal, os Institutos Federais (IFE's) têm se mostrado singulares na promoção do Ensino Médio Integrado. Dentre os 590 *campi* que constituem os IFE's nacionais, somente 66, representando um modesto 11%, não ofertam nenhum Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Analisando de maneira mais pormenorizada, dos 524 *campi* que ofertam esses cursos integrados, 69 carecem de docentes especializados em alguma das linguagens artísticas, totalizando 13% destes *campi* (AMARAL, 2021).

É intrigante observar que, dos 66 *campi* que não apresentam a oferta do Curso Técnico Integrado, 12 ainda contam com profissionais de arte, possivelmente atuando em graduações ou cursos subsequentes nas áreas de Produção Cultural e Design ou nas próprias artes. No cenário total de 806 profissionais em atividade nos IFE's, apenas 33 não mantêm uma relação direta com a modalidade integrada. Muitos desses profissionais estão concentrados nas áreas de Artes Visuais e Música, como os 12 no IFRS Porto Alegre, onde se oferta o Curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical, e outros 12 no IFPE Campus-Olinda, que oferece o Curso Técnico Subsequente em Artes Visuais (AMARAL, 2021).

No âmbito dos IFE's, as Licenciaturas em Arte superam em número os cursos técnicos subsequentes e integrados. Analisando com critério, Música e Artes Visuais mantêm-se em equilíbrio em relação à oferta de cursos, com o Teatro vindo em sequência. A Dança, por sua vez, tem uma representação mais tímida, com cursos ofertados apenas no IFG Câmpus Aparecida de Goiânia e no IFB Câmpus Brasília. Regionalmente, a Região Nordeste é digna de destaque, com cursos de arte em 9 de seus *campi*. Nesta região, a Música se sobressai, particularmente nas Licenciaturas do IF Pernambuco e do IF Sertão Pernambucano. Contudo,

é válido salientar a diversidade, com o IFCE campus Fortaleza oferecendo Licenciaturas em Artes Visuais e Teatro e cinco campus oferecendo o Curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical (AMARAL, 2021).

O IFG, situado na região Centro-Oeste, sobressai-se com uma notável diversidade em licenciaturas artísticas, evidenciando a amplitude e a diversidade do ensino de artes nos IFE's. A análise sugere que, apesar de avanços notáveis, há espaço para uma integração ainda maior das artes nos currículos, fortalecendo sua relevância no cenário educacional nacional (AMARAL, 2021). O Ensino Médio Integrado (EMI) assume a responsabilidade de promover uma formação humana holística, estabelecendo o trabalho como um princípio pedagógico central, em contraste com a visão instrumentalista e mercantilista do trabalho, frequentemente associada ao modelo neoliberal. Desse modo, a perspectiva de formação integral se posiciona como um processo educacional que facilita a compreensão dos fundamentos científicos, técnicos e tecnológicos que estruturam tanto a produção material quanto a imaterial (SANTOS et al., 2018). Essa abordagem se opõe ao mero preparo para a execução de tarefas específicas ou funções isoladas.

A essência do EMI está na estreita conexão entre a formação científica fundamental e a formação técnico-tecnológica. Esta ligação intrínseca busca superar a tradicional fragmentação e hierarquização dos saberes no ambiente educacional. Em um olhar crítico, é essencial que o sistema educacional reflita sobre a necessidade de superar abordagens reducionistas e promova uma educação que efetivamente capacite os estudantes a entender e atuar no mundo complexo e multifacetado em que vivemos.

### **1.6.Arte e Educação Integrada: arqueologia de um entrelaçamento**

A interconexão entre arte e educação, ao ser observada através da lente da história pedagógica, se desvela como um intrincado entrelaçamento de práticas e valores. Tais domínios, ainda que apresentem suas singularidades, convergem de maneira significativa, especialmente quando se refere ao desenvolvimento humano, à expressividade e à edificação do saber (PEREIRA, 2015). Historicamente, em uma análise crítica, é incontestável o papel preponderante da arte nas civilizações antigas, não se limitando apenas à sua função estética. Os hieróglifos egípcios, as pinturas rupestres, e variadas manifestações artísticas de culturas pregressas não apenas documentavam momentos históricos, mas também eram instrumentos pedagógicos intrínsecos (GHIRA et al., 2019). Esta observação sugere uma interdependência

entre arte e educação que se manifesta desde os albores da civilização, colaborando com a estruturação de narrativas e com a propagação do conhecimento.

No panorama contemporâneo, surge uma redefinição da relação entre arte e educação, ressaltando uma visão integradora. A arte, neste cenário, não se restringe a um mero adendo curricular, mas se imbrica profundamente com diversas áreas do conhecimento. Essa fusão proporciona uma abordagem educacional mais abrangente, desafiando as tradicionais demarcações disciplinares e favorecendo uma compreensão mais holística e coerente da realidade. É imperativo reconhecer, todavia, que a incorporação da arte no âmbito da educação integrada não é apenas uma tendência moderna, mas uma necessidade pedagógica (PEREIRA, 2015). A arte transcende sua essência estética e emocional, servindo como catalisadora para o estímulo ao pensamento reflexivo, à inventividade e à inovação. Mais do que uma simples disciplina, a arte torna-se um potente veículo para aprimorar competências cognitivas, interativas e emocionais.

A análise arqueológica desse entrosamento ilustra a metamorfose do status da arte no universo educacional. O que outrora poderia ser interpretado como uma mera adjunção, a arte, com o passar dos séculos, se consolida como um eixo vital em um sistema educacional que preconiza a harmonização e a interdisciplinaridade. Portanto, ao se aprofundar nesse entrelaçamento temporal, evidencia-se uma relação simbiótica entre arte e educação, onde ambas se potencializam reciprocamente, culminando em uma prática educativa mais enriquecedora e impactante (PEREIRA, 2015).

Embora a arte tenha historicamente encontrado seu espaço na Educação Profissional, nem sempre essa presença foi alinhada com uma perspectiva ética e integrada. Com frequência, a arte era integrada nos currículos primordialmente como suporte para a formação técnica, através de conteúdos como desenho e geometria. Este enfoque moldou uma compreensão utilitarista da arte, sublinhando seu papel apenas como ferramenta para o desenvolvimento de competências técnicas, refletindo a trajetória da integração da arte na educação profissional.

Foi apenas com a promulgação da LDB N° 5.962/1971 que a arte começou a ganhar reconhecimento formal nos currículos escolares, estabelecendo-se como um componente curricular específico. A subsequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394, em 1996, solidificou essa posição, reconhecendo a arte como um componente essencial da Educação Básica. Esta normativa, embora posteriormente modificada, fundamentou a inclusão da arte nos currículos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (AMARAL, 2021).

O crescimento da Rede após 2008 significou que a maioria das Instituições Federais incluiu docentes especializados em linguagens artísticas, seja em Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro. Esta expansão foi impulsionada por concursos públicos que ofertavam vagas para docentes na área artística, em consonância com a compreensão de que a formação em arte é fundamental para uma compreensão ampla e crítica do mundo (AMARAL, 2021).

Nesse contexto, a arte no currículo da Educação Profissional nos Institutos Federais se apresenta no epicentro do trabalho como alicerce educacional, promovendo ensino, pesquisa e extensão como agentes catalisadores da autonomia e da formação de abordagens coletivas de atuação. Como consequência das políticas públicas de fomento ao Ensino Médio Integrado entre os anos 2000 e 2016, a arte consolidou sua presença nas instituições, não apenas no currículo, mas também por meio de projetos de pesquisa e extensão em diversas linguagens artísticas, com a participação ativa dos docentes da área (AMARAL, 2021). É essencial que essa trajetória seja valorizada e compreendida como parte da formação integral dos estudantes, afastando-se da mera instrumentalização da arte.

## CAPÍTULO II

### ARTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM TRABALHOS ACADÊMICOS NACIONAIS

#### 2.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Optou-se por realizar uma pesquisa de Estado do Conhecimento por meio da análise da publicação acadêmica brasileira relacionada ao ensino de artes dos Institutos Federais brasileiros. De acordo com Ramos-Rodríguez e Ruíz-Navarro (2004), o Estudo do Conhecimento é uma técnica qualitativa que detecta modelos ou padrões de pesquisas e envolve o desenvolvimento e a disseminação do conhecimento científico em determinada área. Mugnaini (2003) afirma que a bibliometria pode ser usada como um filtro de informação, sendo de grande utilidade para o pesquisador, e Gil (2010) destaca que o levantamento bibliográfico preliminar se faz necessário para fundamentação de teorias que serão analisadas.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, foram construídos quadros, gráficos e tabelas, tendo também sido utilizada a ferramenta de análise de resultados disponibilizada pela própria plataforma Lens.org. Após, foram utilizadas funcionalidades do software Iramuteq 0.7 alpha 2 na análise dos resumos das dissertações e teses encontradas na base de dados do Periódico CAPES.

Por meio do Iramuteq é possível realizar diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais, por palavras, contribuindo, assim, para os estudos em Educação, Ciências Humanas e Sociais, as quais usam o conteúdo simbólico como uma fonte importante de dados de pesquisa (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Na análise realizada com o Iramuteq, inicialmente foi realizada a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que permite verificar o agrupamento das palavras apresentadas nos resumos dos artigos selecionados. A CHD classifica os segmentos de texto em classes, em função de seus vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência, apresentando vocabulário semelhante entre si, conforme explicam Camargo e Justo (2013).

A segunda avaliação consistiu na análise de similitude, técnica realizada com base na co-ocorrência de palavras em segmentos de texto. O seu resultado indica conexão entre as palavras existentes nos corpus textuais e as variáveis categoriais que as descrevem (MARCHAND; RATINAUD, 2012). Por fim, foi elaborada nuvem de palavras, objetivando apresentar, de forma visual, a frequência com que cada termo apareceu nos resumos dos artigos.

A pesquisa foi dividida em cinco etapas distintas e complementares. A primeira etapa consistiu na definição da expressão de busca (string), desenvolvida a partir da identificação de palavras-chave relacionadas ao tema do trabalho. Dessa forma, foi utilizada a combinação de palavras-chave apresentada no Quadro 2, visando incluir produções brasileiras e internacionais em seu resultado.

**Quadro 1 - Palavras-chave utilizadas**

Artes + ensino técnico
Artes + Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFE's
Artes + ensino médio

Fonte: Elaborado pelo autor

Como resultado da combinação de palavras chaves, foi definida a string a seguir, a qual permite contemplar, em uma única pesquisa, todas as possibilidades mapeadas, tendo sido localizadas 987 publicações:

(ensino de artes AND ensino técnico AND (ensino médio))  
 OR (ensino de artes AND Instituto federal AND (ensino médio))  
     OR (IFE's AND Instituto federal AND (ensino médio))  
 OR (aplicativo AND ensino técnico AND (ensino médio))  
     OR (IFE's AND ensino técnico AND (ensino médio))  
 OR (ENSINO AND ensino técnico AND (ensino médio))  
 OR (ENSINO AND Instituto federal AND (ensino médio))

A segunda etapa consistiu em aplicar filtros adicionais, de forma a refinar o resultado da pesquisa, conforme apresentado no Quadro 3.

**Quadro 2 - Filtros de pesquisa**

Filtro	Seleção
Período	2008-2020
Tipo de publicação	Artigos
Campos de Estudo	Educação
	Ensino de artes
	Ensino técnico
	Ensino médio
	Instituto Federal
	Educação Profissional Integrada

Fonte: Elaborado pelo autor

Com a aplicação dos filtros adicionais indicados no Quadro 3, foram identificadas 695 publicações, passando, assim, para a terceira fase, na qual foi realizada a leitura dos títulos e resumos das publicações, objetivando identificar e excluir aquelas que não possuíam aderência ao tema da pesquisa, bem como aquelas cujo idioma fosse diferente de português, inglês ou espanhol.

Nessa etapa, foi realizado o refinamento da amostra, por meio da exclusão de 611 publicações após a leitura dos títulos dos artigos e 32 após a leitura de seus resumos, totalizando 52 publicações que atendem ao problema de pesquisa. Em seguida, foi realizada a quarta etapa, a análise final e classificação dos resultados apresentados.

A quinta e última etapa consistiu na construção do corpus textual da amostra de 20 artigos e tratamento no software Iramuteq, tendo sido realizadas as seguintes categorias de análise: classificação hierárquica descendente, análise de similitude e nuvens de palavras.

## **2.2.A arte na educação profissional – análise dos dados**

A arte entrou na escola através da força dos movimentos artísticos, que primeiro procuraram estabelecer uma ponte entre arte, educação e divulgação de obras e produtos, assim como promover o gosto e a contemplação da arte. Depois de muitas batalhas, ela entrou na educação básica. Entretanto, em seus primórdios, sempre foi marcada pela dependência e pelos interesses culturais:

[...] história do ensino da arte no Brasil está marcada pela dependência cultural. Sabemos que o primeiro produto cultural brasileiro de origem erudita foi o Barroco. Trazido de Portugal, recebeu através da criação popular características que podem ser consideradas de cunho nacional. Os artistas e artesãos brasileiros à maneira

antropofágica criaram um barroco com distinções formais em relação ao Barroco europeu. O ensino da arte barroca tinha lugar nas oficinas através do fazer sob a orientação do mestre. Estas oficinas eram a única educação artística popular na época (UNESP, 2011, p.4).

O ensino da arte por muitos anos, mesmo com campanhas e movimentos para promover e ensinar o assunto em sala de aula, era visto, feito e trabalhado na escola sob a forma de desenhos, pinturas, quadros, cantos ou música, teatro e outras atividades. Mesmo com tanta diversidade de artes, não é possível dizer que a mediação pedagógica sobre o tema tenha sido tão significativa, do ponto de vista da transformação e da promoção da expressão artística do aluno. Mesmo que os conteúdos fossem principalmente repetições de linhas, cores, moldes, etc., não é possível dizer que a mediação pedagógica sobre o tema foi tão significativa, do ponto de vista da transformação e da promoção da expressão artística do estudante.

Para que a arte seja transformadora na vida do estudante, ela deve ser planejada do ponto de vista contextual, valorizando as experiências, cultura e crenças do estudante, buscando, portanto, uma reflexão sobre a história da arte, suas concepções no tempo, espaço, cultura, crenças e aspectos políticos de um povo, de uma nação e/ou de uma comunidade.

Até meados do final do século XX, a arte ainda não era considerada do ponto de vista crítico construtivo de ideias e conceitos que melhor propusessem a criação expressiva de novas ideias a partir dos estudos, objetos e/ou obras analisadas nas aulas de arte. Assim, no Brasil e no mundo, novas concepções e idealizações de arte surgiram nas escolas sob a forma de ensino transformador.

No início do século XX, o Modernismo transpôs para o campo educacional a ideia de arte como expressão. [...] A ideia de arte como expressão induziu também, na segunda metade do século XX, experiências bem-sucedidas de arte para crianças e adolescentes como atividades extracurriculares. Foi neste contexto favorável que na década de 1970 a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal, carregando, entretanto, uma perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pela polivalência (UNESP, 2011, p. 5).

Diante do exposto, a educação como ideia favorável ao ensino nasceu dos resultados obtidos nas atividades artísticas das escolas brasileiras. O sentido da arte passa a incluir, além do estudo de produtos, objetos e obras, a reflexão contextual de cada um deles na vida do aluno, na comunidade, na sociedade e em outras expansões sociais, culturais, políticas e econômicas.

A escola propõe uma reflexão crítica sobre a arte, buscando valorizar a identidade do aluno, desenvolvendo a capacidade de pensar, recriar, criar, reconstruir ideias e se expressar como ser pensante e produtor do próprio trabalho. A educação mecanizada e preparatória do

indivíduo para o mercado de trabalho está evoluindo para novos conceitos de ensinar, experimentar e produzir arte.

Apesar desta nova visão da arte, em muitas escolas ainda prevalecem as atividades de simples repetição de linhas, cópia, pintura e artesanato com moldes prontos. Temos educadores que estão ligados ao conservadorismo e que não abraçam a ideia de mudanças que são essenciais para o aprendizado dos alunos, permitindo-lhes desenvolver novas experiências que são fundamentais para seu aprendizado. Se, desde o século XX, a arte já era uma exigência sustentada e documentada no Brasil, atualmente ela é regulamentada com mais detalhes em outros documentos e legislações. Se nos referimos à Lei 869 de 1969, que remonta à época da ditadura militar, entendemos que a arte nas escolas já contava com apoio jurídico. Vejamos o artigo 7 da LDB:

Art. 7º Será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971, grifo nosso).

A arte entrou na educação brasileira após a promulgação da Constituição de 1988. Desde então, mais progressos foram feitos no campo da educação e se refletiram no ensino da arte:

[...] com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância do acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área. (BRASIL, 1997, p. 25)

Desde a data de sua publicação, algumas mudanças foram feitas na redação do LDB, principalmente no artigo 26, que agora prescreve o seguinte: "§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constitui um componente curricular obrigatório do ensino básico" (redação dada pela Lei nº 13.415, 2017). Também menciona que: "§ 6º. Artes visuais, dança, música e teatro são as linguagens que constituem o componente curricular referido no § 2º deste artigo" (redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

Atualmente, o sistema educacional brasileiro está se adaptando à Base Comum de Currículos Nacionais (BNCC), documento que vem sendo desenvolvido há algum tempo e que tem como objetivo atingir o planejamento curricular, em todas as etapas e em todas as modalidades de ensino. Sua primeira versão foi elaborada em 2014 e foi objeto de consulta pública em 2015, com contribuições das escolas e da sociedade para a criação da segunda versão. Em 2016, após ser redigida, a segunda versão foi discutida em todos os estados do país em seminários. Em 2017, a terceira versão foi criada e aprovada pelo Ministério da Educação.

O documento está estruturado em quatro áreas de conhecimento, com as unidades de ensino organizadas e divididas de acordo com temas e níveis de ensino específicos. Deve-se notar que a BNCC (2017) inseriu um único sistema de ensino para todas as unidades didáticas neste território nacional e que os professores devem saber o que o documento requer e, portanto, adaptar-se às suas exigências.

Os cursos técnicos integrados dos institutos federais mantêm o ensino secundário propedêutico como em outras instituições de ensino. Portanto, as leis e sanções que regem o ensino de humanidades no Brasil também se aplicam aos Institutos Federais. É importante ressaltar que, por ser educação integrada, não é apresentada da mesma forma que nos institutos, pois não visa apenas proporcionar acesso ao conhecimento científico. No ensino profissional, o conhecimento científico é tão importante quanto qualquer outro e faz parte do processo. Mesmo as escolas que não têm educação integrada mantêm o chamado modo concorrente, ou seja, o instituto oferece a parte técnica enquanto o aluno tem que fazer o bacharelado em outra escola. Portanto, as mudanças nas leis de educação básica no Brasil têm um impacto direto sobre os institutos federais e sua abordagem educacional.

Devido a estes fatores, os institutos federais de educação estão preocupados com a formação geral do ser humano, e não apenas com sua formação profissional. Por esta razão, o contato artístico e cultural que os alunos têm não está apenas na sala de aula, na disciplina de arte, já que nem todas as modalidades de educação técnica oferecidas mantêm a educação básica, mas também nos projetos de extensão.

### **2.3. Ensino de arte nos IFE's: desafios e limitações relatados na literatura científica**

Como nas universidades, os institutos federais não se limitam às atividades em sala de aula, mas desenvolvem, em colaboração com a comunidade acadêmica, pesquisas e projetos de extensão para atender às demandas da comunidade. A extensão está principalmente relacionada às atividades artísticas, pois possui certas características que lhe permitem penetrar mais facilmente na realidade das comunidades. A extensão é, de fato, a interação entre a instituição e a comunidade na qual ela está inserida. É um processo de feedback, no qual o instituto traz para a comunidade o conhecimento produzido em sua sede, e a comunidade traz para a instituição suas preocupações, necessidades e conhecimentos. Portanto, o instituto conduz suas atividades de divulgação respeitando e preservando os valores culturais da comunidade que serve.

Como exemplo, podemos destacar três atividades bem-sucedidas de extensão no IFSC que ocorreram desde a época do CEFET-SC: o grupo de teatro "Boca de Siri", o coral e a orquestra da instituição. O IFSC considera a extensão como uma das dimensões da formação dos estudantes para possibilitar experiências do processo de ensino e aprendizagem além dos limites dos componentes do currículo e da sala de aula, através de uma interação enriquecedora de conhecimentos e experiências, promovendo uma visão integrada e processual da sociedade.

É claro que a própria comunidade acadêmica vê na educação artística, seja ela parte do programa de bacharelado ou projetos mais abrangentes, sua relevância para a formação de disciplinas, mesmo que seja um lugar focado na educação profissional. Atualmente, na pesquisa educacional, termos como interdisciplinaridade e contextualização são amplamente utilizados e aceitos como inerentes ao assunto. A interdisciplinaridade, em particular, é muito importante e amplamente observada em diferentes correntes do pensamento educacional.

O conceito de interdisciplinaridade utilizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2010, Art.13), o apresenta como referindo-se à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Em outras palavras, se a epistemologia pode ser entendida como o estudo crítico do conhecimento científico em suas diversas particularidades, a interdisciplinaridade no ambiente educacional permite um diálogo entre os campos da ciência e as humanidades.

Em uma instituição como o Instituto Federal de Santa Catarina, é necessário abordar a questão da interdisciplinaridade, pois este tipo de ambiente educacional carrega preconceitos que estão embutidos em nossa sociedade há muitos anos e que ainda hoje são difíceis de deixar de lado. Na educação profissional, os conhecimentos científicos e humanísticos, assim como os conhecimentos técnicos, são reunidos, de modo que se trata de uma ampla interdisciplinaridade.

Apresentado desta forma, vemos que o corpo do sujeito é um importante meio de aprendizagem. Tendo o corpo da disciplina como pano de fundo, os pensadores educacionais têm nos últimos anos destacado novas possibilidades de compreensão do sistema escolar e novas possibilidades de trabalho com este corpo que se apresenta na escola.

As reflexões de Merleau-Ponty sobre a conceituação dos corpos são um ponto de partida interessante para mudar a compreensão do desempenho do corpo na educação. Trata-se de pensar o corpo não reduzindo-o a suas funções mecânicas, biológicas ou fisiológicas, mas considerando-o como um corpo reflexivo, que é e se encontra no mundo e constrói a aprendizagem através de si mesmo.

Os estudos sobre percepção apresentados pelo filósofo abordam as novas bases de cognição a partir das quais a experiência humana é incorporada, reforçando o fato de que a

aprendizagem interpretativa do ambiente se baseia na percepção e no movimento. A reflexão sobre o corpo território apoia o conceito de interdisciplinaridade ampla.

O estudo da educação artística no contexto da educação profissional se apresentou como um campo rico para a discussão de diferentes formas de organização de programas na rede federal de educação. Dentre os ângulos de análise neste contexto, é possível destacar o ensino institucionalizado da arte e o espaço formal da atuação profissional; o aprofundamento e experimentação de técnicas artísticas; as possibilidades de integração entre a arte e outros componentes do currículo propedêutico e técnico; as concepções dos professores sobre a operacionalização da integração curricular; a formação inicial e em serviço de professores para o ensino da arte no campo da educação profissional e tecnológica (EPT); a autonomia institucional para a criação e fechamento de cursos e os desafios da implementação de planos de estudo.

Por esta razão, Correia (2016) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de estudar os significados de uma educação técnica profissional de nível médio para estudantes no centro de educação musical profissional Walkíria Lima, no Estado do Amapá - AP. Os objetivos específicos eram compreender as razões que motivaram os estudantes a fazer o curso técnico de música, analisar as expectativas dos estudantes em relação à formação profissional técnica musical e conhecer as contribuições do curso para os estudantes. A metodologia foi qualitativa e o método utilizado foi um estudo de caso envolvendo entrevistas semiestruturadas com 13 alunos em diferentes estágios do curso.

O pesquisador adotou os estudos de Bernard Charlot para discutir a construção do significado, assim como os conceitos de profissionalização e inserção profissional com base na legislação que sustenta a educação profissional e tecnológica (VTE). A análise foi realizada de acordo com três categorias principais: significado institucional, significado da formação e significado da profissionalização e inserção profissional. Os resultados revelaram a importância dada ao diploma e ao espaço de estudo formal no campo da música, os conhecimentos adquiridos durante a formação e sua realização profissional, assim como a aprendizagem ao longo da vida e o sentido de inserção e desempenho na profissão, com base nas expectativas dos estudantes e professores sobre o que é um profissional no campo da música.

Em Ponta Grossa - PR, Michelato (2016) estudou a prática interdisciplinar entre os componentes do programa de física e música dentro do IME do Instituto Federal do Paraná, campus de Telemaco Borba. O objetivo era estabelecer uma prática interdisciplinar entre as disciplinas de física e música com foco no uso do monocórdio como objeto de jogo

perelmaniano, buscando compreender a concepção de som dos estudantes. A abordagem metodológica foi qualitativa, baseada na fenomenologia e fundamentada em Edmund Husserl.

A autora analisou a fala de cinco alunos sobre suas concepções de som para a redução fenomenológica, discursos que foram refletidamente compreendidos e, após a compreensão das unidades, o perfil ideográfico (de cada aluno) e as convergências que, após agrupá-los, revelaram a compreensão nomotética (geral) dos discursos, foram traçados. Desta forma, a concepção do som foi estruturada. Entre outros aspectos, os resultados destacaram a importância de abordagens significativas, ativas e lúdicas no ensino, para promover a aprendizagem e ajudar na construção e reconstrução do conhecimento envolvendo a relação entre Arte e Ciência.

O estudo de Michelato (2016) demonstrou, por exemplo, como diferentes componentes do currículo, tratados de acordo com suas próprias epistemologias, podem lidar com o mesmo conteúdo (sólido, neste caso) e funcionar de forma interdisciplinar em direção a um objetivo comum. Neste sentido, há a preservação do próprio componente nos campos da música e da física, mas optando por um conteúdo aplicável em ambos os campos. Embora o trabalho tenha sido desenvolvido dentro dos limites do campo propedêutico, ele destacou boas possibilidades interdisciplinares, que podem servir como ponto de partida para a integração da arte na educação profissional.

No estado do Piauí, Silva (2016) estudou a relação entre os significados e sentidos do ensino das artes visuais no ensino técnico profissional secundário e as práticas de ensino produzidas pelos professores em duas escolas da cidade de Parnaíba. Neste sentido, o trabalho visou caracterizar as práticas produzidas pelos professores do Ensino Médio Técnico Profissionalizante no contexto escolar; identificar os significados e sentidos do ensino das artes visuais que os professores relacionaram com suas práticas de ensino do Ensino Médio Técnico Profissionalizante no contexto escolar; e analisar os significados e sentidos do ensino das artes visuais no Ensino Médio Técnico Profissionalizante no desenvolvimento das práticas de ensino. A pesquisa de natureza colaborativa baseada nos estudos de Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e Maria Otília Guimarães Ninin, se fundamentou o materialismo histórico dialético. Os resultados da pesquisa revelaram o salto qualitativo a partir do conhecimento inicial dos participantes, com a possibilidade de desenvolver práticas de ensino ético-afetivo no intercâmbio de significados e negociações dos significados do ensino das artes visuais. O estudo mostrou uma predominância de práticas de ensino anacrônicas e híbridas. Os resultados indicam que a pesquisa promoveu,

através da colaboração, o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes que trabalham no ensino das artes visuais.

Os estudos de Figuerêdo (2014), Ruiz (2015) e Silva (2016) mostram três fatores importantes em relação aos processos de integração do ensino das artes visuais. O primeiro se refere à construção coletiva da relação ensino-aprendizagem, com a avaliação (aluno e professor) dos conhecimentos mais relevantes para a construção de planos de ensino, seleção e formas de realização de conteúdo. A segunda está relacionada à ligação entre ensino e alcance como uma estratégia de valorização da cultura da região e do campus, bem como uma estratégia de contextualização histórica para os cursos de arte. A terceira demonstrou a importância do ensino entre pares na arte e a construção coletiva de significados para o desenvolvimento de cursos no ensino médio.

Neste cenário, o trabalho de Figuerêdo (2014) destaca pontos de integração (entre música e sociologia, língua portuguesa, biologia e química), assim como a integração com o ensino profissional através de visitas técnicas, como por exemplo, a organização de uma visita à orquestra. A organização do conhecimento no currículo (repertório musical, apreciação, percepção, instrumentos, produção musical, cultura de massa, cultura comprometida, música de protesto, música de entretenimento, tecnologia musical, composição, entre outros) e a preferência dos estudantes pela música de mídia (MPB, samba, rock, sertanejo, pagode, arrocha, funk) são outro ponto forte. O autor aborda com sensibilidade a rigidez do ensino superior nas artes, argumentando que o conhecimento básico em diferentes línguas artísticas (durante o treinamento) pode servir como ponto de partida para a integração do conhecimento artístico e permitir o trabalho que às vezes é fragmentado no currículo.

No estado da Paraíba, Bezerra (2017) estudou o perfil dos alunos do curso integrado de instrumentos musicais do IFPB (campus João Pessoa) e suas inter-relações com a base epistemológica da proposta curricular integrada na perspectiva politécnica. A pesquisa visou compreender a proposta do curso no marco histórico da formação profissional no Brasil, analisar os pilares epistemológicos que sustentam a proposta atual do programa integrado, traçar o perfil dos alunos a partir de suas inter-relações com a música (e com a formação integrada), discutir as possibilidades de integração entre o conhecimento musical e o conhecimento das diferentes áreas da educação geral a partir das premissas da proposta atual do programa integrado.

A metodologia foi baseada em pesquisas de campo envolvendo os estudantes e utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados. O quadro teórico adotado

inclui estudos de Gaudêncio Frigotto e Dante Henrique Moura sobre a formação omnilateral dos indivíduos e a perspectiva politécnica, Dermeval Saviani sobre a apropriação pelos indivíduos das objeções produzidas pelas gerações anteriores e a transmissão de conhecimentos sociais, culturais e historicamente construídos, e Acácia Kuenzer sobre a dualidade estrutural na educação vocacional.

Assim, os resultados revelaram aspectos contraditórios entre a materialização do curso de instrumentos musicais integrados no campus e a base epistemológica da proposta de integração. A análise do perfil dos alunos revelou, entre outras coisas, que a maioria dos alunos veio à instituição devido à qualidade do ensino, especialmente propedêutico, e que, embora tivessem experiências musicais anteriores informais, estas não foram acompanhadas por uma intenção de profissionalização no campo da música e/ou de continuar neste campo a um nível superior. A pesquisa revelou, entretanto, que o processo de formação vivida foi considerado importante pelos estudantes, mas destacou que a falta de conhecimento musical no processo de seleção para a entrada no curso prejudicou a entrada de candidatos profissionalmente envolvidos com a música.

O trabalho de Bezerra (2017) se aprofunda na humanização através do conhecimento, treinamento tecnológico e razões epistemológicas para o ensino secundário integrado, assim como os meios de integração entre o curso técnico de música e os vários componentes do currículo (língua portuguesa, educação física, matemática, filosofia, sociologia, química, biologia, informática, história, física e geografia). Este talvez seja o diferencial desta pesquisa, que tem demonstrado o potencial da arte para integração no currículo quando a música é o principal componente do núcleo técnico. Por outro lado, também demonstrou que este potencial não está livre das tensões que marcam a base epistemológica da educação integrada, e que é necessário prestar atenção ao perfil dos envolvidos na operacionalização desta perspectiva curricular.

No estado do Maranhão, Silva (2017) estudou a introdução da dança como componente curricular obrigatório nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. A abordagem metodológica foi qualitativa, utilizando o método de estudo de caso e instrumentos de coleta de dados: questionários (com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha), pesquisa documental e bibliográfica. Os diálogos teóricos da pesquisa focalizaram a trajetória da formação profissional no Brasil, o conceito de aspectos politécnicos, históricos e jurídicos da arte e da dança na educação brasileira. Os resultados obtidos, baseados nos alunos do IFMA, revelaram que as aulas mostraram motivação para o curso de dança, favorecendo sua

inclusão obrigatória no currículo. As considerações também destacaram a contribuição da dança para a formação profissional (com um percentual maior de respostas no curso de eletrônica), bem como o interesse em assistir espetáculos de dança (percentual maior de respostas no curso de química).

Ferreira (2017) realizou pesquisa no Instituto Federal da Bahia, tomando como referência o campus de Vitória da Conquista e procurando identificar e analisar a presença/ausência da educação musical como conteúdo na estrutura do currículo do IFBA, bem como descrever e analisar as formas pelas quais a educação musical tem sido desenvolvida na instituição. A abordagem metodológica incluiu uma pesquisa de base quantitativa e um estudo de caso com análise qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e um questionário. As referências teóricas adotadas foram Stephen Ball no ciclo político e Keith Swanwick no modelo teórico-prático C(L)A(S)P (composição, estudos literários, audição, desenvolvimento de habilidades, desempenho). Os resultados quantitativos indicam que a educação musical está presente em 25% dos *campi* da instituição. A análise indicou que as etapas do modelo proposto por Swanwick estavam presentes nos campi com educação musical, tendo estabelecido uma condição análoga com o campus de Vitória da Conquista.

Silva (2017) e Ferreira (2017) destacam a ausência de linguagens artísticas em sua totalidade no currículo escolar. De fato, os sistemas de ensino consolidados devem ter recursos para investimento ou pelo menos apresentar a injeção de renda em áreas estratégicas, incluindo o ensino, para que o desempenho no componente curricular artístico não fique tão atrasado.

Entretanto, também é importante reconhecer o que nos une como um campo, pois embora a presença de um professor para cada língua específica (dança, música, teatro, artes visuais) no currículo seja um cenário interessante, a natureza obrigatória do componente curricular de arte em si carece de defesa no cenário da reforma curricular e discussões sobre o que deve ou não fazer parte do currículo.

No estado do Rio de Janeiro, Lopes (2018) investigou como a música está inserida na organização curricular do componente de arte, bem como sua relação com a formação profissional em cursos técnicos integrados ao ensino médio nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil, a partir da perspectiva dos professores, em relação ao currículo prescrito e ao currículo em ação. A pesquisa foi conduzida em duas etapas. A primeira etapa consistiu no mapeamento dos dados relacionados ao componente Arte e/ou Arte/Música nos projetos pedagógicos dos cursos

ou nas matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, disponíveis nos sites dos Institutos Federais no Brasil. Os dados coletados visavam mostrar quais cursos técnicos integrados ao ensino médio são oferecidos no Brasil, bem como a carga horária atribuída ao componente artístico e, quando os cardápios estavam disponíveis, a presença de conteúdo musical no currículo prescrito/oficial dos cursos era estudada.

A segunda etapa da pesquisa consistiu em uma pesquisa dirigida aos professores de arte dos IFE's, aos quais foi aplicado um questionário misto. Dos 38 IFE's no Brasil, 31 foram representados na pesquisa, na qual participaram 43 professores. Diálogos teóricos na área de currículo incluíram estudos de Tomaz Tadeu da Silva, José Gimeno Sacritán e Basil Bernstein. Na área de educação profissional e tecnológica e ensino médio integrado, os diálogos teóricos incluíram autores como Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Dante Henrique Moura, Acacia Kuenzer, entre outros. Os resultados mostraram que a transformação do currículo integrado em um currículo em ação requer que as escolas promovam ações conjuntas com seus professores, de modo que todos os componentes do currículo estejam centrados em um ponto comum; que os currículos sejam construídos de forma integrada não apenas em termos de conteúdo, mas que haja uma abordagem comum ao profissional e ao cidadão a ser formado, focalizando a superação da dicotomia histórica entre trabalho manual e intelectual e a incorporação da dimensão intelectual na formação profissional.

Em Mossoró - RN, Silva (2018) analisou as concepções e ações do ensino de arte/música em dois campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. O objetivo geral era estudar as concepções e ações do ensino artístico/musical na escola secundária integrada. Os objetivos específicos foram: compreender os fundamentos teóricos do ensino integrado; revelar os regulamentos do ensino profissional e tecnológico; estudar as concepções e ações do projeto político-pedagógico do IFRN; examinar as propostas de trabalho arte/música nos cursos técnicos do ensino médio normal e na modalidade EJA; estudar a prática pedagógica dos professores de arte/música; compreender as concepções e ações dos professores sobre os fundamentos que estruturam os documentos de orientação pedagógica. O método adotado é o estudo de casos múltiplos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados são entrevistas semiestruturadas, observação direta e análise de documentos. Os resultados revelaram a distinção entre práticas pedagógicas, bem como em relação às orientações curriculares da instituição. Eles também revelaram que os métodos e metodologias dos professores foram

baseados em abordagens musicais práticas, estruturando os conteúdos com base na criação de performances e grupos musicais.

O estudo desenvolvido por Lopes (2018) e Silva (2018), embora de escopo diferente, mostram que o estudo da integração curricular entre o ensino introdutório e profissional é importante, pois não houve consenso sobre a melhor forma de operacionalizar o IME. No máximo, as experiências bem-sucedidas são destacadas, dependendo em grande parte de aspectos contextuais em cada área de análise, tais como experiências anteriores de professores e alunos, construção de planos de aula, estratégias de ensino em grupo, entre outros. Em outras palavras, a integração curricular está sendo analisada no campo científico, o que sublinha o fato de que, embora seja proposta no atual modelo IF, não há afirmação de como alcançá-la, especialmente devido à particularidade de cada campus.

Verificou-se que a maior parte do trabalho se concentra na área curricular, examinando temas como a organização do conhecimento, disciplinas, interdisciplinaridade, relações entre as áreas do conhecimento e a organização dos componentes da educação geral e técnica. No entanto, constatou-se que o currículo como campo especializado recebeu muito pouca perspectiva.

Os trabalhos de Bezerra (2017) e Lopes (2018), por exemplo, são os únicos a mencionar o currículo integrado nas palavras-chave, abordando respectivamente a epistemologia da educação e o currículo no texto. Outros, como Figuerêdo (2014) e Silva (2016), abordaram o currículo a partir das origens específicas da formação de professores, sendo a primeira a música e a segunda as artes visuais. A maioria dos trabalhos levou em conta a legislação educacional para dimensionar o currículo, concentrando-se em textos normativos.

Para fins de diferenciação, a presente pesquisa empírica considera a arte e a educação profissional como dimensionadas no domínio curricular (como uma área especializada do conhecimento). Bezerra (2017) também realizou pesquisas empíricas, mas no contexto de um curso técnico de música. Nesta pesquisa, as linguagens artísticas não estão localizadas no núcleo técnico, mas no domínio propedêutico. Lopes (2018) realizou uma meta-análise envolvendo muitas instituições. A presente pesquisa se limita a uma análise aprofundada de um único curso.

Entretanto, as abordagens temáticas e as distinções na análise são consideradas interessantes, pois a natureza coletiva das produções são bons indicadores para assimilar gradualmente a integração do ensino artístico com o ensino profissional no ensino médio.

O texto de Castro (2016) adota uma análise mais distanciada dos avanços da legislação educacional que tem melhorado o ensino dos profissionais que trabalham no componente curricular Arte como, por exemplo, no campo da música, o conteúdo obrigatório - no período de vigência da Lei 11.769/2008-, a delimitação de diferentes linguagens artísticas no currículo escolar de acordo com a Lei 13.278/2016, entre outras.

A característica dos cursos técnicos de formação profissional é certamente muito marcada por uma formação instrumental, escalonada no atual regime econômico, porém, existem também instituições que, quando foram transformadas em Institutos Federais, já tinham uma forte tradição no campo artístico, sendo importante situar historicamente uma análise particular, para que as generalizações não ignorem, também, os progressos já realizados no campo.

Segundo Milcarek (2016, p. 275) "[...] não há proposta pedagógica que tenha impacto no ensino em sala de aula se o professor não se apropriar desta proposta como o protagonista mais importante". Segundo o autor, a análise das contribuições da arte em uma educação técnica que visa a formação profissional e cívica, cria possibilidades de caminhos que podem contribuir para a realização dos objetivos propostos pelo modelo pedagógico da EPT, considerando que:

A ampliação do conceito de arte diante uma grande diversidade de fontes de informação, onde os meios de comunicação se multiplicaram as paisagens naturais são substituídas por paisagens criadas pelo homem, contendo forma, função e conteúdo, exigem cada vez mais o uso da sensibilidade estética. (MILCAREK, 2016, p. 285)

A educação estética, discutida por Terraza (2016) no contexto da educação vocacional, enfatiza que a capacidade crítica/sensível pode ajudar "[...] por um lado, a desconstruir o mecanicismo e, por outro, a promover a emancipação e a autonomia da objetividade imediatista ligada às exigências do mercado e, amplamente, à generalização dos processos sociais" (TERRAZA, 2016, p. 74). Segundo o autor, ao relacionar-se com a experiência estética, é possível entrar em contato com a subjetividade, com o que está em si no campo perceptual e com os diferentes fluxos que permeiam uma obra de arte e fazem parte do processo criativo do artista e simultaneamente da arte como um sistema.

Silva e Matos (2018) apontam que os campos de formação técnica estão muitas vezes distantes das experiências estéticas. O trabalho dos autores visava analisar a inserção da dança como componente curricular obrigatória nos cursos técnicos integrados do IFMA, bem como identificar as percepções dos alunos sobre a dança na estrutura curricular.

Assim, os autores mencionam que a construção do conhecimento ocorre através de experiências e que algumas mudanças nas matérias podem ser feitas por qualquer outra disciplina. "Entretanto, o trabalho teórico e prático realizado nas aulas de dança pode promover diferentes sensações, pois o movimento se assemelha ao prazer, em oposição à imobilidade" (SILVA; MATOS, 2018, p. 68).

Também relacionados ao IFMA, Assunção e Pinto (2019) discutem o corpo visto e sentido na oficina de teatro organizada no segundo semestre de 2016, durante o movimento de ocupação dos estudantes do campus Zé Doca, cujo objetivo era verificar a relevância da oficina de teatro para o processo de ensino e aprendizagem de teatro e para a formação dos participantes. Segundo os autores, a presença de linguagens artísticas durante as ocupações, especialmente o teatro, proporcionou a oportunidade de discutir e verificar como o momento era interessante para a análise do papel do teatro na escola, como as metodologias de ensino e aprendizagem da arte poderiam ser renovadas a partir das atividades vivenciadas nas ocupações.

Embora tenha ocorrido em um momento atípico, a experiência apresentou o horizonte pouco explorado das aulas livres em um momento de profunda discussão política na esfera institucional da formação profissional relacionada à educação artística. Segundo os autores, ao participar da atividade, os alunos aprenderam não apenas os conteúdos utilizados na avaliação formal, mas também "compreender o mundo e compreender-se a si mesmos neste mundo [...] verificando a riqueza deste tipo de conhecimento, entenderam a relevância da arte, da educação estética no teatro em seu processo de aprendizagem" (ASSUNÇÃO; PINTO, 2009, p. 84).

Do trabalho citado acima, pode-se identificar que a discussão sobre o currículo do EMI faz parte de uma dimensão mais ampla que diz respeito à contribuição da educação artística para a educação profissional. A importância da formação profissional não foi questionada, mas sim o fato de que é absurdo formar bons técnicos que, no entanto, têm dificuldades em inovar, compartilhar, compreender, dialogar, criar, intervir, entre outros aspectos. A dimensão estética e a sensibilidade humana, quando analisadas sob a perspectiva da formação profissional, contribuem tanto quanto as dimensões mais especializadas.

O potencial das artes na educação garante, portanto, suas próprias epistemologias nas quais, por exemplo, os campos da formação da personalidade dos indivíduos, o reconhecimento de suas próprias capacidades, a autonomia, o pensamento crítico e a

percepção diante das mudanças que estão ocorrendo constantemente no mundo mais amplo e no ambiente que nos rodeia de forma mais restrita.

Embora refletido no trabalho de Souza et al (2008), há uma falta de produções que apresentem as Artes como um campo especializado de conhecimento capaz de apresentar contribuições para a discussão da integração com a Formação Profissional, como faz interessante o trabalho de Terraza (2016), que, entre outros aspectos, dimensiona a estética como possibilidade de superação do mecanicismo e como meio de emancipação pessoal ao longo do curso de formação profissional. Estas inferências, trazidas para o campo curricular, sublinham a importância de aprofundar o lugar da arte na formação profissional, revelando as tensões que se manifestam através dos processos de formação profissional.

É impressionante que exista uma concepção de educação vocacional próxima ao que chamamos de educação humana integral, embora os documentos a chamem de diferentes maneiras, tais como: educação integral (mencionada no DCNEPT), educação integral (DCNEPT e BNCC), educação integral (BNCC), desenvolvimento integral (BNCC), educação empowering (PDI), educação vocacional consciente (PPC). Entendemos que estes dois conceitos estão relacionados a aspectos da educação holística. Há também uma profusão de explicações de seu significado, tais como profissionalização com cidadania (DCNEPT), formação para a cidadania e inserção no mundo do trabalho (BNCC), preparação básica para o trabalho e cidadania (BNCC).

Esta formação seria realizada ligando a formação dos estudantes à preparação para o exercício das profissões técnicas (DCNEPT), integrando a cultura geral com o conteúdo técnico (PDI), ligando o conhecimento (PPC), desenvolvendo habilidades de integração ao mundo do trabalho (BNCC), e pela multidisciplinaridade e integração dos diversos campos (PE).

O acima exposto indica uma total desconexão teórica no desenvolvimento destes documentos de política educacional, que vão desde o bacharelado integrado até a educação profissional e tecnológica, de modo um pluralismo de concepções seja evidente, levando a uma falta de clareza e uniformidade, pelo menos. Observa-se que os conhecimentos e habilidades do currículo do bacharelado (idiomas e códigos, humanidades, matemática e ciências naturais) são elementos essenciais para a formação e desenvolvimento profissional do cidadão (DCNEPT - 2012).

Vale destacar a importância dada à arte na elaboração destes documentos, como elemento essencial para a formação e desenvolvimento do cidadão (DCNEPT - 2012), como elemento capaz de agregar conhecimento ao trabalho humano (PDI), na perspectiva do trabalho humano articulado à arte (PDI) e ao desenvolvimento de competências (BNCC - 2017).

Entretanto, esta importância não está presente na presença real da arte no currículo, como mostra a distribuição desigual da carga de trabalho desta disciplina na matriz curricular do IF, onde ela só é oferecida no primeiro ano do curso e com uma carga de trabalho de 90 horas. Isto contrasta com outros componentes do programa que têm uma maior carga de trabalho e presença em todo o currículo.

A BNCC propõe conciliar o núcleo comum dos currículos nacionais com os percursos de formação, que devem ser organizados propondo diferentes modalidades curriculares, dependendo da relevância do contexto local e das possibilidades dos sistemas educativos, o que criticamos. Tememos que esta proposta não seja capaz de proporcionar uma formação completa aos estudantes, pois os percursos podem ser considerados separadamente da educação básica, e até mesmo esta será embrionária, pois é mencionado um excesso de componentes curriculares (BNCC - 2017).

Também somos críticos em relação à formação técnica e profissional como parte da formação geral, como proposto pela BNCC de 2017, pois tememos que este caminho se traduza em uma qualificação profissional superficial correspondente à urgência do mercado. Acreditamos que a ideia de preparação para o trabalho através do treinamento baseado em competências responde diretamente às demandas do mercado e não ao ensino politécnico. Atribuímos ao bacharelado integrado uma concepção de formação humana integral, destinada à educação omnilateral dos estudantes, baseada em todas as dimensões da vida, tais como trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

## CAPÍTULO III

### TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, ARTE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem por objetivo apresentar Teoria Histórico-cultural, em particular os estudos de L. S. Vygotsky (1896-1934) sobre arte os quais apontam perspectivas para pensarmos a arte com vistas ao desenvolvimento humano. Como essa teoria é rica em premissas e conceitos, tratá-la integralmente foge ao escopo desta pesquisa. Desse modo, são apresentadas considerações sobre as principais ideias e conceitos desenvolvidos por Vygotsky, especificamente para a disciplina de Arte, tendo em vista seu potencial pedagógico para desenvolvimento humano. Com esse propósito, o capítulo foi subdividido em três subitens. O primeiro apresenta breve relato sobre a Teoria Histórico-cultural. O segundo apresenta considerações sobre a concepção de Arte de Vygotsky e sua contribuição para o desenvolvimento humano. O terceiro discute as contribuições de Vygotsky para o Ensino técnico integrado.

#### 3.1 L.S. Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural

A Teoria histórico-cultural é uma corrente da psicologia fundada pelo psicólogo e pedagogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) e desenvolvida teoricamente juntamente com outros psicólogos e pedagogos como Alexei Leontiev<sup>3</sup>, Alexander Romanovich Luria<sup>4</sup>, a partir

---

<sup>3</sup>Alexei Leontiev (1903-1979), psicólogo russo que se dedicou a estudar as particularidades do desenvolvimento social e intelectual do ser humano, especialmente das crianças. Os estudos de Leontiev centraram-se no seguinte preceito: o contexto em que o indivíduo está inserido é determinante no seu processo de aprendizado. Trabalhou com Vygotsky e Luria. Formulou a Teoria da Atividade, com análises importantes para a pedagogia e como membro da Academia soviética de Ciências Pedagógicas recebeu em 1968 o título de doutor honoris causa pela Universidade de Paris. (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV 2014)

<sup>4</sup> Alexander Romanovich Luria (1906-1977), filho de uma família judia de médicos e professores universitários. Seus pais eram socialistas e com 15 anos vivenciou a revolução soviética. Matriculou-se na Universidade na área de Ciências Sociais, mas seu interesse crescentemente voltava-se para a Psicologia.

Terminou os seus estudos superiores em 1921, na Universidade de Kazan, período no qual criou a Associação Psicanalítica, tendo trocado correspondência com Sigmund Freud. A partir de 1923, inicia o seu trabalho no Instituto de Psicologia de Moscovo, onde conhece Lev Vygotsky e Alexei Leontiev. Juntamente com estes, procurou estabelecer uma abordagem de Psicologia, na qual se poderia “descobrir a forma como processos naturais, tais como a maturação física e os mecanismos sensoriais, se entrelaçam com os processos determinados culturalmente produzindo as funções psicológicas do adulto” (Luria, 1979). Esta abordagem foi, mais tarde, denominada de Psicologia Sócio-histórica. Nos anos 30, investigou as alterações na percepção, resolução de problemas e memória associadas às mudanças históricas na atividade econômica e educação. No mesmo período, estudou gêmeos idênticos e não-idênticos por forma a estabelecer as relações dinâmicas entre fatores filogenéticos

dos anos de 1920. Essa teoria que busca compreender o desenvolvimento da mente humana atribui um papel decisivo da cultura, especificamente ao ensino e a aprendizagem, na formação das funções psicológicas superiores com base na concepção materialista da história aplicada à psicologia. Nessa perspectiva, o que a teoria vygotskyana traz de novo para a ciência psicológica, dentro dos princípios marxistas, é a consideração da determinação social e histórica dos processos psíquicos superiores.

Vygotsky, nasceu em uma pequena cidade da Rússia em 1896. Mesmo de origem judia, sua família tinha certa estabilidade econômica. Sua mãe era professora e falava diversas línguas e seu pai trabalhava em um banco e em uma companhia de seguros (REGO, 1995). Foi alfabetizado em casa e passou a frequentar a escola com 15 anos. Aos 17 anos ingressou, por cotas de judeus, na Universidade Imperial de Moscou para cursar na Faculdade de Medicina, mas logo pediu transferência para a Faculdade de Direito. Durante o período da I Guerra Mundial, além de seus estudos em Direito, frequentou aulas de História e Filosofia na Universidade Popular de Shaniavski, aprofundando-se nos estudos das áreas de psicologia, filosofia e literatura. Apaixonado por literatura, fez sua tese sobre filosofia da literatura e das obras de Hamlet. Ao final de 1917, período da Guerra Civil na Rússia, terminou seus estudos e retornou para a cidade de Gomel, onde se tornou professor de Literatura Russa e em Cursos de Formação de Professores. (BORTOLANZA; RINGEL, 2016).

Toda sua formulação teórica de está intimamente ligada ao fato de ele ter vivenciado o contexto sociopolítico e intelectual do período revolucionário russo. Essa revolução, tornou possível, e até mesmo exigiu, que houvesse um programa de investigação científica sobre as bases do materialismo dialético com o propósito de superar, tanto as visões idealistas e metafísicas da verdade quanto as "materialistas ingênuas" que não levavam em consideração a mudança do mundo. Em vista disso, inicia-se no campo da psicologia um intenso debate a respeito das teorias psicológicas que até então explicavam comportamento psicológico humano de forma fisiológica ou idealista. Como escreve Rego (1995, p. 28).

[...] existia de um lado um grupo que, baseado em pressupostos da filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento [...] já de outro lado, outro grupo, inspirado nos princípios da filosofia idealista, entendia a psicologia como ciência mental,

---

e culturais-históricos no desenvolvimento de linguagem e pensamento. Após estes estudos, ingressou no Curso de Medicina, especializando-se no estudo da afasia, mantendo o foco na relação entre linguagem e pensamento. Com o decurso da Segunda Guerra Mundial, trabalhou diretamente com ex-combatentes de guerra que sofreram lesões cerebrais, o que lhe providenciou muito material para desenvolver a teoria sobre a função cerebral e o método para a reabilitação neuropsicológico. Fundador da Neuropsicologia Moderna. (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV 2014).

acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que não era manifestação do espírito.

Nesse contexto, Vygotsky apresentou no Primeiro Encontro Soviético de Psiconeurologia um levantamento crítico das correntes predominantes no campo da psicologia ressaltando que estas correntes se dirigiam ora para modelos elementaristas, negando a consciência, ora para modelos subjetivistas, considerando a consciência e os processos interiores desvinculados das condições materiais que os constituíam.

Conforme Fichtner (2010), neste período Vygotsky escreveu seu primeiro artigo sobre Hamlet, que foi núcleo de seu doutorado com o tema Psicologia da Arte. E, após sua formatura, retorna para a cidade dos seus pais e, inicia, aos 21 anos, sua carreira profissional ensinando Literatura e russo na Escola do Trabalho, em escolas de adultos, cursos de especialização de professores, na Faculdade dos Trabalhadores e em escolas técnicas para impressores e metalúrgicos. Simultaneamente, ministrava cursos de Lógica e Psicologia no Instituto Pedagógico sobre Estética e História da Arte no Conservatório, e sobre Teatro em um estúdio. Editou e publicou vários artigos na seção de teatro de um jornal local.

Nos anos de 1915 a 1925 Vygotsky dedicou-se aos estudos sobre arte, literatura, crítica e estética, os quais apresentam uma crítica sobre as correntes da Psicologia que se voltaram à arte e sobre as tendências estéticas e movimentos artísticos da Rússia do início do século XX, e propõe uma nova forma de análise psicológica da obra de arte baseada no materialismo histórico e dialético.

Nesses estudos Vygotsky busca revelar o sentimento que a obra encerra em sua estrutura e a capacidade deste sentimento de promover uma nova organização psíquica, envolvendo características como criatividade, o pensamento abstrato e outras. Mesmo sem ter elaborado a teoria do psiquismo formado socialmente, nos pressupostos da “Psicologia da Arte” (1999) encontramos uma abordagem para entender a produção artística não como fruto das determinações inatas do psiquismo individual. Em oposição a isso, nesta obra já fica explícita a concepção de psiquismo eminentemente social. Não obstante, nesta produção teórica encontramos termos que não são usuais em sua teoria, embora seja notável a orientação marxista tanto na concepção de homem quanto na concepção de arte.

Leontiev (1970, p.11) reconhece a grandeza desta obra, contudo aponta que Vygotsky tinha dificuldades em acertar os conceitos da psicologia para se expressar:

Na época em que se escreveu ainda não havia elaborado estes conceitos; ainda não havia criado a teoria da formação social da mente humana, não havia superado os elementos da reflexologia defendida por K. N. Kornílov, no entanto pretende esboçar

os princípios gerais da teoria concreto-psicológica da consciência. Por isto, Vygotski expressa seus pensamentos com palavras que não são suas. Recorre frequentemente a autores cujos pontos de vista eram basicamente estranhos a seus fundamentos (tradução nossa).

Ressaltar estes aspectos na escrita de Psicologia da Arte é importante para não tomar os termos usados por Vygotsky de forma a causar impressões confusas sobre suas ideias. Neste sentido, Duarte (2010) nos chama a atenção para a importância de se ampliar o estudo de sua produção teórica para entender mais amplamente suas ideias e evitar equívocos em sua interpretação.

Segundo Fichtner (2010, p. 12) o ano de 1924 foi o grande marco na carreira de Vygotsky. Após apresentar uma palestra no Congresso Internacional de Psiconeurologia em Petrograd, Vygotsky foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Juntamente com Luria, publicou um artigo importante na Revista “Journal of Genetic Psychology”, em que apresentou pela primeira vez a sua teoria sobre “desenvolvimento” cultural da criança. O artigo ficou famoso e deu origem à Teoria histórico-cultural”, que possui como um dos pilares basilares o estudo da constituição das funções psicológicas superiores que distinguem os homens dos outros animais.

Uma das ideias centrais dessa teoria reporta ao caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores, únicos dos seres humanos, ou seja, as funções mentais superiores do homem - percepção, memória, pensamento - que se desenvolvem na sua relação com o meio sociocultural.

Para explicar a formação mental humana, Vygotsky recorreu aos conceitos de ontogênese e filogênese, como duas linhas que se cruzam no curso histórico do desenvolvimento humano. O autor argumenta que as funções psicológicas elementares têm origem biológica (filogênese) enquanto as funções psicológicas (superiores) se constituem nas relações entre os indivíduos e seu contexto histórico, cultural e social (ontogênese). Isso significa dizer que as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem dos processos psicológicos elementares de origem biológica.

Em função disso, Vygotsky considerou o desenvolvimento psicológico como um processo contínuo de “reprodução” e apropriação das atividades e capacidades historicamente construídas em que o desenvolvimento cultural é fruto do desenvolvimento social da pessoa, como um processo de transformação das estruturas mentais que ocorre de fora para dentro, do social para o individual, sendo que a força motriz essencial deste processo são as relações entre os processos filogenético e ontogenético. Entendemos que essa argumentação dialética

sociocultural introduz a noção de que o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar são construções sociais que dependem das relações que o homem estabelece com o meio. Vygotsky (1989, p. 114) ao afirmar o primado do social no desenvolvimento humano escreve:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Tais mecanismos são chamados ‘superiores’ por representarem um grande diferencial sobre os mecanismos mais elementares, como as ações reflexas, reações automatizadas ou de simples associação entre experiências. O que distingue os processos superiores é o seu caráter intencional, por exemplo, o ser humano é capaz de planejar, imaginar eventos nunca vividos, pensar em objetos que não estão ao alcance de sua visão. Esse modo de funcionamento psicológico, característico da espécie humana, e que não está presente desde o nascimento, é fruto de um processo de desenvolvimento que depende da interação do indivíduo com o seu meio social. “Neste movimento ele se apropria de forma subjetiva e particular do social, transformando-o ao internalizá-lo e, assim se transforma e singulariza” (ROSA & ADRIANI, 2006, p.272).

Para reforçar, apresentamos o exemplo de Oliveira (1998), ao comentar sobre diferença entre os processos mais elementares e as funções mentais superiores. É possível ensinar um animal a acender a luz num quarto escuro. Mas, o animal não seria capaz de, intencionalmente, deixar de realizar o gesto aprendido ao perceber que há uma pessoa dormindo no quarto. Esse último gesto exigiria uma capacidade mental já desenvolvida, ou seja, a tomada de decisão a partir de uma constatação nova, que vai além daquela ação mecânica que foi aprendida antes.

Nesse sentido, uma das melhores definições do termo Histórico-Cultural foi dada por A. N. Leontiev (1997, p. 25), quando este afirma que “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos.” Ou seja, ao longo de seu desenvolvimento, a criança vai adquirindo as funções naturais que, posteriormente, serão substituídas pelas funções culturais por meio do processo de internalização das experiências que se deram no plano interacional.

Entre os anos de 1925 e 1934, ano de sua morte, Vygotsky lecionou Psicologia e Pedagogia em Leningrado e iniciou seus estudos sobre a crise da Psicologia, buscando uma alternativa para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista na área. Tal estudo o conduziu a propostas teóricas inovadoras sobre temas como relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.

Delari Junior (2013) destaca como elementos essenciais levantados por Vygotsky que deram origem à teoria histórico-cultural: a relação entre pensamento e linguagem, a gênese da consciência humana nas práticas sociais e a relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos na formação e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Por sua vez Freitas (2010, p. 03) esclarece que o grande investimento intelectual de Vygotsky foi a constituição de uma psicologia no sentido de compreender “a constituição dos fenômenos psicológicos humanos na sua complexidade, na sua origem processual histórica enraizada nas relações sociais e resultante de processos de mediação pela atividade humana concreta”.

De 1936 a 1956, durante o governo de Joseph Stalin, a publicação das obras de Vygotsky foi suspensa na URSS por motivos políticos. Além disso, após a sua morte em 1934, destaca-se o fato que, em função da tensão política no pós segunda Guerra Mundial, entre os EUA e a URSS, somente a partir da década de 1980 suas ideias terem sido difundidas em países europeus como Alemanha, Dinamarca e Espanha, entre outros, e na década de 1990, em países da América do Sul, como Brasil. Atualmente, a obra de Vygotsky tem fundamentado discussões de vários grupos de estudos que buscam respostas às questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, em particularmente sobre o ensino de arte tendo em vista a necessidade de um conhecimento mais profundo acerca da natureza desta linguagem, assim como da importância deste conhecimento para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança.

### **3.2. Vygotsky, Arte e desenvolvimento humano**

Uma importante contribuição da Teoria Histórico-cultural apresentada no livro Psicologia da Arte (Vygotsky, 1999), reside na compreensão da arte como importante instrumento cultural capaz de desenvolver processos criativos e assim contribuir com a organização psíquica dos seres humanos.

Sob esta perspectiva, Vygotsky (1999) concebeu a arte intrinsecamente ligada à vida e às relações sociais de determinada época, de modo que o material de seu conteúdo e estilo artístico são apreendidos da realidade objetiva e trabalhados a partir dela. No entanto, a obra de arte não se constitui em cópia fiel da realidade objetiva, mas em algo novo, fruto da ação criativa que se transforma em produto cultural. Como escreve Vygotsky (1999, p. 308): “A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”.

A partir desta concepção da arte como eminentemente social, ligada a vida, e entendendo-a como produção do trabalho humano, e à sua humanização, por sua força social transformadora, Vygotsky (1999), rejeita explicações místicas ou religiosas sobre a arte, afirmando que ela não tem origem divina ou de qualquer outra ordem que não seja humana, visto que seus efeitos só podem ser processados ou elaborados no próprio corpo do homem. Igualmente, rebate a concepção da arte como contágio, defendida por L. Tolstói (1828 – 1910), segundo a qual a função máxima da arte era a de atingir as pessoas através do contágio daquilo que expressa, como por exemplo medo e/ou alegria, com base nos seguintes argumentos:

como seria desolador o problema da arte na vida se ela não tivesse outro fim senão o de contagiar muitas pessoas com os sentimentos de uma. Seu significado e seu papel seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento.

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. (Vygotsky 1999, p.307).

A partir disso, Vygotsky deixa claro que arte é capaz de provocar transformações no psiquismo dos sujeitos, visto que ela lhes propicia uma nova organização psíquica que promove a elevação de cada um de simples sujeito particular à de gênero humano universal. Nesse sentido, a arte encontra-se na posição de síntese entre o biológico e o cultural, construídas ao longo da história por meio do trabalho, ou seja, da atividade humana, visto que nesse movimento são formadas e desenvolvidas as funções psicológicas superiores mais complexas.

Assim, Vygotsky concebe a arte como objeto cultural, mediador entre o sujeito e gênero humano, pois quem a produz, nela cristaliza complexas atividades mentais, elaborada sob dada técnica socialmente construída, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos.

Ou seja, como ação humana intencional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito. Segundo Vygotsky, (1999, p. 315),

[...] A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções. [...] A refundição das emoções fora de nós se realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem [...] deixar de continuar social.

Ressalta-se dessa citação a importância de atentarmos para um ensino da arte que não relegue o desenvolvimento humano a um fatalismo biológico ou a um determinismo social, a um “dom”, mas para o processo de formação humana. Como afirma Vygotsky (1999, p. 310), “A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar apenas sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento.”

A partir desse entendimento, Vygotsky (1999) desenvolve um método de análise e compreensão da obra de arte que parte da estrutura da obra de arte composta pela síntese entre forma e conteúdo, para alcançar o que artista objetiva. Não obstante, o autor adverte que tal estrutura não é fruto livre da consciência ou inconsciência do criador, mas segue determinadas leis estéticas criadas pelos homens na vida em sociedade. O que significa dizer que arte é socialmente determinada.

A partir dessa análise podemos compreender que a estrutura artística resulta uma atividade humana transformadora da matéria-prima que recebeu intervenção em suas características brutas, constituindo-se como arte. Assim como, que sua objetivação, conforme indica Vygotsky (2001), traz na sua forma as funções psicológicas contidas na atividade que a gerou, uma vez que satisfaz necessidades essencialmente humanas, como fruto de apropriações anteriores e com liberdade em relação às necessidades orgânicas. Além disso, por ser tipicamente humana, a arte representa uma característica do gênero humano, visto que sua estrutura contém a síntese psicológica, não se referindo ao artista ou ao espectador, mas à humanidade contida na obra artística.

Assim, ao conceber arte, como resultado de um processo histórico, socialmente construído, a partir de um relação intrínseca com a realidade objetiva e a história pessoal do sujeito criador, Vygotsky ressalta a necessidade da formação estética para que a arte possa cumprir seu papel de promover o desenvolvimento intelectual em seus diversos aspectos, como a percepção, a imaginação, a criatividade, as emoções, a linguagem, a sensibilidade e a memória, proporcionando, por conseguinte, novas condutas de subjetivação, dado que na experiência estética existe uma abertura à alteridade.

Vale dizer que nessa perspectiva, a educação estética não se restringe ao contato com obras de arte ou a aprendizagem de técnicas artísticas, mas em criar possibilidades de espaços e oportunidades de afetamento para que o sujeito vivencie a experiências de transformação da realidade, ampliando sua consciência de que tudo que existe, um dia, foi criado e transformado. Enriquecendo, por conseguinte, seu próprio repertório, sua visão de mundo e humanidade.

### **3.3. Contribuições de Vygotsky para o Ensino técnico integrado.**

Ensinar arte com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural implica em compreender o papel dessa disciplina na formação e no desenvolvimento dos sujeitos, possibilitando ao estudante o acesso crítico e criativo aos objetos artísticos, como testemunhos históricos, estéticos e culturais da essência criadora da humanidade. Igualmente, em considerar que o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores ocorre pela mediação dos bens simbólicos que encontram expressão privilegiada nos objetos de arte.

Nesta perspectiva, dentre as muitas contribuições da teoria de Vygotsky para o ensino de arte, pode-se destacar sua compreensão de arte, fundamentada em uma concepção histórica e dialética, vinculada à constituição do gênero humano e da formação do ser social. De modo específico, a compreensão de que ensino de arte ter como objeto o estudo da *estrutura* da obra, seja ela artística, musical ou literária. O que contribui de modo significativo para a compreensão das práticas humanas, em suas dimensões social, política e econômica, em determinados períodos históricos.

Outra contribuição consiste na concepção de que a arte se apoia na atividade reprodutora e criadora do homem, na riqueza da experiência culturalmente acumulada e transmitida de geração em geração pelos homens e na capacidade de produzir e criar a partir dela. Capacidade que requer desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a memória e imaginação.

Há uma vinculação direta entre a realidade e a imaginação e uma vinculação recíproca entre imaginação e emoção. Por isso, as obras de arte desenvolvem a subjetividade humana por possibilitar experiências de sentimentos e emoções a quem se depara com elas.

Nesse sentido, o desenvolvimento da capacidade reprodutora e criadora dos alunos se destaca como principal orientação para planejar o ensino de arte a partir da organização e reflexão de experiências vividas que propicia a partir de desejos, necessidades e motivações dos alunos a construção de novas realidades.

Por essa via, as explicações de Vigotski (1999, 2006) sobre a produção cultural e a produção artística, bem como a respeito do desenvolvimento do processo criativo, apontam para os professores um caminho profícuo para trabalhar a arte com o propósito do desenvolvimento das capacidades humanas em sua totalidade. Da mesma forma, como um campo de investigação fecundo, que permite avançar para além das perspectivas dominantes, visto que o desenvolvimento da autonomia de pensamento e da criatividade propicia aquisição de novos significados culturais e fornece aos alunos os instrumentos necessários para se relacionar com o seu próprio universo simbólico e com o de outras realidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de uma investigação sobre a disciplina Artes na formação técnica integrada ao ensino médio, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE's), período de 2016 a 2021. Nossa investigação e análise ressalta a dimensão humanizadora do ensino das artes, que propicia aos educandos uma formação abrangente e interdisciplinar, ultrapassando a mera aquisição de habilidades técnicas. No âmbito desta perspectiva, a arte é reconhecida como um instrumento profícuo no estímulo ao pensamento autônomo e crítico, à inventividade e à capacidade empática. Desta forma foi possível estabelecer como se dá o movimento do ensino de Artes nos cursos técnicos integrado ao ensino médio ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFE's; conseguimos destacar que as elaborações de L. S. Vygotsky sobre ensino de arte são de fundamental importância para um ensino, de fato integrador.

A disciplina de Artes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE's) entre 2016 e 2021 revela uma valorização crescente das Artes na educação técnica. Essa valorização não considera apenas a expressão artística, mas também reforça a contribuição das Artes como recurso pedagógico para uma visão integrada do conhecimento técnico-científico. A introdução do ensino artístico nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio busca combinar competências técnicas com sensibilidades artísticas, mas enfrentar desafios nessa intersecção complexa.

Inicialmente, é perceptível uma tendência ascendente na valorização das Artes no espectro da educação técnica. Tal valorização, no entanto, não remete exclusivamente ao caráter expressivo da arte, mas também à sua contribuição como recurso pedagógico essencial na elaboração de uma visão mais integrada do universo técnico-científico.

A introdução do ensino artístico nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos IFE's indica um esforço para amalgamar competências técnicas com sensibilidades artísticas. No entanto, é preciso ser crítico ao reconhecer que essa tentativa de síntese frequentemente enfrenta desafios, evidenciando a complexidade inerente a tal intersecção. As bases teóricas que sustentam os estudos sobre esta integração buscam persistentemente estratégias pedagógicas que superem a dicotomia tradicional entre arte e profissionalismo.

Ao debruçar-se sobre a multiplicidade de abordagens presentes nos estudos, torna-se evidente a diversidade e profundidade do ensino de artes no ambiente técnico. Contudo, essa heterogeneidade também sinaliza a indispensabilidade de um monitoramento e avaliação

contínua das práticas pedagógicas, assegurando sua pertinência e efetividade no contexto educacional.

A Teoria Histórico Cultural, por sua vez, demonstra relevância considerável nas pesquisas analisadas, atuando como uma matriz epistemológica que considera a arte não apenas como um segmento isolado, mas como um vetor fundamental no desenvolvimento humano, cultural e social. Tal abordagem promove uma confluência entre arte e trabalho, interpretando-as como domínios complementares e simbióticos.

Em síntese, a trajetória da disciplina Artes nos IFE's entre 2016 e 2021 se configura como um domínio em incessante metamorfose e amadurecimento. Sob o prisma da Teoria Histórico-cultural, é possível discernir as potencialidades subjacentes à junção de arte e o mundo do trabalho. As inferências deste estudo sublinham a imperatividade de perseverar na busca por estratégias pedagógicas inovadoras que consolidem o ensino das Artes na formação técnica, reconhecendo sua primordialidade na educação integral dos estudantes.

O Ensino Médio Integrado (EMI) ao Técnico, oferecido pelos Institutos Federais Brasileiros, tem sido amplamente elogiado por se tratar de uma tentativa de proporcionar aos alunos uma formação mais completa e direcionada para o mundo do trabalho. No entanto, ao observarmos mais de perto esse modelo, podemos identificar, com base nos fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, contradições e desafios que merecem reflexão.

Uma das contradições mais evidentes se refere a integração entre os currículos técnico e médio, cujo objetivo consiste em combinar conhecimentos gerais e específicos muitas vezes os conteúdos são tratados de forma separada, com pouca conexão entre eles. O resulta em uma sobrecarga de atividades que dificulta a apropriação dos conhecimentos e compromete sua aplicação prática.

A quantidade de disciplinas que os alunos têm que cursar. A proposta de oferecer uma formação abrangente muitas vezes resulta em uma carga horária elevada, o que pode gerar uma sobrecarga de tarefas e estudos. Isso, por sua vez, pode prejudicar a qualidade de vida dos alunos, limitando seu tempo para atividades extracurriculares, lazer e convívio social.

Além disso, há uma tensão entre a preparação para o mercado de trabalho e o estímulo ao pensamento crítico e à formação cidadã. Enquanto os cursos técnicos visam, forçosamente, atender às demandas da indústria e do setor produtivo, a formação geral do ensino médio tenta propiciar uma compreensão mais ampla da sociedade, da cultura e da política. A busca por essa integração nem sempre é alcançada, o que pode resultar em um ensino de viés pouco criativo e pragmático.

Outra desigualdade é a pressão sobre os estudantes para fazerem escolhas definitivas em uma idade relativamente jovem. Ao ingressar no ensino médio integrado, os alunos são incentivados a escolher uma área técnica, muitas vezes sem ter alguma experiência prévia nesse campo. Essa decisão pode ser desafiadora, uma vez que as aspirações profissionais podem mudar ao longo do tempo e a experiência no ensino médio integrado pode não refletir a realidade das carreiras escolhidas.

Neste caso vale mencionar a discrepância entre a teoria ensinada em sala de aula e as habilidades práticas necessárias no mercado de trabalho. Embora o ensino técnico tenha a intenção de preparar os alunos para a prática, muitas vezes se concentra em aspectos teóricos. O que resulta em um descompasso entre as expectativas dos empregadores e as habilidades que os alunos realmente possuem ao se formar.

A diversidade de abordagens no ensino de Artes indica a necessidade de monitoramento contínuo das práticas pedagógicas para garantir sua relevância e eficácia. A Teoria Histórico-Cultural destaca a importância da arte no desenvolvimento humano, cultural e social, considerando-a integrada ao trabalho. Nesta perspectiva, a Arte deve ser estudada à luz da historicidade; a mente criadora não é inata, mas decorre da apropriação do conhecimento já elaborado socialmente; e, a Arte, além de conteúdo curricular, pode ser um instrumento mediador valioso para a formação dos sentidos humanos. É necessário criar condições para que o ensino da Arte impacte os alunos estimulando transformações no seu pensamento, elevando-os dialeticamente do plano prático-empírico, no contato com a Arte, para o plano teórico-conceitual e científico e artístico ou sensível na objetivação do apropriado.

Como afirma Vygotsky (1998) a arte é síntese da vida, ela retira das experiências do cotidiano o material para se construir como produto estético, contudo, a forma artística transcende o conteúdo das experiências cotidianas, transcendendo a realidade. Por meio da arte as questões subjetivas são socializadas, o sentimento individual passa a ter significado universal. O ensino de arte precisa cumprir esse papel.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **O ensino de arte nos Institutos Federais: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

ANTUNES, C. **Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula**. São Paulo: Principius, 2008.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. **Vygotsky and the study of psychology of art: contribution for de human development**. *Psicologia e Sociedade*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, abr. 2014.

BORTOLANZA, A. M. E.; RINGEL, F. **Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico**. Goiânia: *Revista Educativa*, v.19, n. 1, set./dez. 2016. p. 1020-1042.

BOXES, C. **O império marítimo português**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional – LDB**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 dezembro 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. *Diário Oficial*, Brasília, DF, 1937.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica-Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009.

\_\_\_\_\_. **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 15 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **MEC/Setec. Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/Setec, 2008

\_\_\_\_\_. **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**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em 10/05/2022.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica**. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em 15 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 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.

\_\_\_\_\_. **O surgimento das escolas técnicas.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>. Acesso em 18 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Disponível em: [http://pronatec.mec.gov.br/cnct/perguntas\\_frequentes.php](http://pronatec.mec.gov.br/cnct/perguntas_frequentes.php). Acesso em 15 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº: 11/2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf). Acesso em 05 junho 2022.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf). Acesso em 05 junho 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513/2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em 10/08/2023.

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

CAMARGO, B. e JUSTO, A. M. **Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais.** IN: Temas em psicologia. Ribeirão Preto. Volume 21, nº5, 2013.

COLE, M.; COLE, S.R. **O Desenvolvimento da Criança.** Editora Worth, 2008.

COLE, M., ENGESTRÔM, Y. **Uma abordagem histórico-cultural para a cognição distribuída.** IN. Cognições distribuídas: Considerações psicológicas e educacionais. Cambridge University. Impresso, 1993.

COLOMBO, Irineu Mario. **Escola de Aprendizes Artífices ou Escola de Aprendizes e Artífices?.** Educar em Revista, v. 36, p. e71886, 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio; DE GÓES, Moacyr. **O golpe na educação.** Zahar, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.º 14, maio/jun./jul./ago, 2000. p. 89-107.

DE SÁ, Paulo; DE CARVALHO, Marco Antônio. **Evasão escolar em cursos de educação profissional a distância: um levantamento de suas principais causas/School evasion in**

distance professional education courses: a survey of its main causes. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 7, p. 7735-7746, 2019.

DELARI Junior, Achilles. **Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação.** In: *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 45-63, jan./abr. 2013.

FERRETTI, C. J. et al. **Novas perspectivas para a educação profissional.** São Paulo: Cortez, 2003.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores.** Alemanha, 2010. P. 102. [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/docente/PDF\\_SWF/226Reader%20Vygotskij](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij).

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.

FREITAS, M. T. A. **Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural.** In FREITAS, M. T. A. E RAMOS, B. S. (Orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção.* Juiz de Fora: UFJF, 2010.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação brasileira contemporânea: desafios do ensino básico.** Centro de Referência Paulo Freire, 1997.

GALLINDO, Jussara. **Formação para o Trabalho e Profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal.** BATISTA, EL; MULLER, MT (Org.). *A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI.* Campinas, SP: Alínea, 2013.

GARNIER, C. BEDNARZ, N. ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista-escolas russa e ocidental.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GHIRA, Maria Madalena Figueira Coelho et al. **A metáfora da viagem para uma visão artística do currículo do ensino profissional: experiências artísticas integradas em cursos de cuidados sociais.** 2019. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GLAVAM, Rafael Bianchini; DA CRUZ, Helio Alves. **Estudo da evasão escolar dos cursos profissionalizantes em uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina-SENAI.** SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, v. 10, 2019.

HEDEGAARD, M. **Vygotsky e a Educação Infantil.** Routledge, 2008.

IANNI, O. **Globalização e neoliberalismo.** São Paulo em Perspectiva, 1998.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2006.

KUNZE, N.C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro *in* **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** v. 2, n. 2, (nov. 2009). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências.** In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139.

LEONTIEV, Aléxis N. **Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski.** In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. 2. Ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A, 1997.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro. 2004.

LURIA, A. R. “Vigotskii”. IN: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado.** São Paulo: Ícone, 1988.

MAGALHÃES, F.P. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades.** Pelotas: 358f. 2011 Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Universidade Católica de Pelotas.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente.** Brasília: Liber Livro, 2011.

MAHN, H. **Discurso de sala de aula e interação na zona de desenvolvimento proximal.** Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2015.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo. Cortez, 2002.

MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Penso, 2016.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração.** In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010a, p. 58-7.

MUGNAINI, R. **A bibliometria na exploração de bases de dados: a importância da Linguística.** Transinformação, n. 1, v. 15, p. 45-52, 2003.

MÜLLER, Meire Terezinha. **A lousa e o torno: o SENAI e a educação profissionalizante do Brasil.** Anais do V Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, p. 9, 2013

NASCIMENTO, O. V. **Cem Anos de Ensino Profissional no Brasil.** Curitiba: IBPEX, 2007.

- NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. **Cem Anos de Ensino Profissional no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- NUNES, C. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA JUNIOR, W. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: Tensões e (in)tenções**. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos – SP, 2008.
- PACHECO, Eliezer (Org.). **Os Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília; São Paulo: Fundação Santillana; Editora Moderna, 2011
- PEREIRA, Maria Dilar da Conceição. **Educação artística em Timor-Leste-2012-2014: uma visão integrada das artes, uma prática com sentido performativo**. *Matéria-prima*, v. 3, p. 39-45, 2015.
- PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do Social**. São Paulo: Summus, 2015. 6ª edição.
- RAMOS-RODRÍGUEZ, A. e RUÍZ-NAVARRO, J. **Mudanças na estrutura intelectual da pesquisa em gestão estratégica: um estudo bibliométrico do Strategic Management Journal, 1980–2000**. *Jornal de Gestão Estratégica*, [S. l.], v. 25, n. 10, pág. 981-1004, 2004.
- RATINAUD, P., & MARCHAND, P. (2012). **Aplicação do método ALCESTE a "grandes" corpora e estabilidade de "mundos lexicais"**: análise do "Cable-Gate" com IraMuTeQ. In: *Anais do 11º Dia Internacional de Análise Estatística de Dados Textuais* (pp. 835-844). Liege, Bélgica. Acesso em 10 de abril de 2022.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2014. 25ª edição.
- SANTOS, R. R. **Breve histórico do ensino médio no Brasil**. *Anais do Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia*, Ilhéus, 2010.
- SANTOS, Fábio Alexandre Araújo et al. **Práticas pedagógicas integradoras no ensino médio integrado**. *Holos*, v. 6, p. 185-199, 2018.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.
- STAIGER, E. **Conceitos Fundamentais da Poética**. Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.
- TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019. 29ª edição.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: Uma biografia intelectual**. Editora Blackwell, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 2ª edição.

\_\_\_\_\_. **Mente na Sociedade: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky e a formação social da mente**. Harvard University Press, 1985.