



Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Doutorado em Educação

**IBSEN PERUCCI DE SENA**

**O ENSINO DE ARTE COMO CAMPO DE PEDAGOGIAS VISÍVEIS PARA A  
INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
REFLEXÕES DE UM ESTUDO DE CASO**

**BRASÍLIA – DF**

**2021**

**IBSEN PERUCCI DE SENA**

**O ENSINO DE ARTE COMO CAMPO DE PEDAGOGIAS VISÍVEIS PARA A  
INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
REFLEXÕES DE UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília como requisito parcial  
para a obtenção do título de Doutor em Educação.  
Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e  
Avaliação (PDCA). Orientação: Profa. Dra. Lívia  
Freitas Fonseca Borges.

**BRASÍLIA – DF**

**2021**

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados  
fornecidos pelo autor**

SI14e SENA, Ibsen Perucci de.  
O Ensino de Arte como Campo de Pedagogias Visíveis para a  
Integração Curricular na Educação Profissional: reflexões de um  
estudo de caso / Ibsen Perucci de Sena; orientadora Livia Freitas  
Fonseca Borges. -- Brasília, 2021.  
200 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) – Universidade de  
Brasília, 2021.

1. Arte. 2. Currículo. 3. Educação Profissional. 4. Ensino Médio  
Integrado.

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges (Presidente)

Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (Membro Externo)

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Profa. Dra. Ana Caroline de Souza Silva Dantas Mendes (Membro Externo)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB

Prof. Dra. Raquel de Almeida Moraes (Membro Interno/Não Presente)

Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva (Membro Interno/Suplente)

Universidade de Brasília – UnB

## **AGRADECIMENTOS**

Ao mestre Jesus pelo exemplo.

À minha família pelo apoio, minha mãe Stela e meu pai João, meus irmãos Teteu e Joca, minha irmã Munique, primas Nádia e Renata, tias Beth, Augusta, Jaque, Madé, Fátima e minha avó amada Jesuíta.

À minha namorada Bibí pelo exemplo de humanidade e também aos familiares, tia Silvane, tia Dorinha, vovó Magda, Dê, Natan e Cadú.

Ao Prof. Dr. Marcus Medeiros pelo convite ao campo de estudos sobre o currículo, pela luz própria e dedicação admirável à Ciência, Educação e Música.

À Profa. Dra. Ana Mendes pelo exemplo de equilíbrio e liderança, pela recepção, carinho e detalhamento na avaliação da tese.

Ao Prof. Dr. Jean Joubert pela contribuição na qualificação do trabalho e pelo exemplo de dedicação na gestão acadêmica e espírito científico.

À Profa. Dra. Liliane Machado pelo acolhimento e pelo aprendizado durante as disciplinas cursadas no percurso de formação.

À Profa. Dra. Lívia Borges pelo instrumento metodológico da radiografia curricular e abordagem do currículo como terreno especializado do conhecimento.

Ao Prof. Dr. Francisco Thiago pelos momentos de avaliação e também pelo aprendizado no campo da Didática, Currículo Integrado e Interdisciplinaridade.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília pela política de incentivo em prol da formação continuada e qualificação do quadro profissional.

## RESUMO

A tese aborda a integração curricular do ensino de Arte no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). O objetivo geral foi investigar a integração do ensino de Arte à Educação Profissional em um curso do Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFB. Os objetivos específicos foram: 1) analisar como a proposta de integração curricular do ensino de Arte foi organizada no currículo prescrito do curso no que concerne à carga horária, distribuição de conteúdos e proposta de avaliação; 2) identificar as estratégias docentes adotadas para a integração do ensino de Arte à Educação Profissional; 3) examinar contribuições do currículo, como campo especializado do conhecimento, para a compreensão da integração do ensino de Arte à Educação Profissional no curso investigado. A abordagem teórico-metodológica proposta foi qualitativa, o método escolhido foi o estudo de caso e as técnicas adotadas para a pesquisa foram: entrevista, observação direta e análise documental. Os referenciais teóricos do trabalho foram delimitados na área de educação e no campo do currículo a partir dos conceitos de conhecimento elaborado (SAVIANI, 2011), conhecimento poderoso (YOUNG, 2016), sistema curricular (SACRISTÁN, 2000), interdisciplinaridade (SANTOMÉ, 1998), currículo integrado, classificação, enquadramento, pedagogias visíveis e invisíveis (BERNSTEIN, 1996). Os resultados revelaram uma proposta de integração no currículo prescrito a partir do compartilhamento de objetivos de aprendizagem, oficinas e projetos interdisciplinares, bem como avaliações nos limites dos campos disciplinares e dos trabalhos interdisciplinares. As estratégias de integração curricular que alcançaram êxito revelaram a centralidade do trabalho coletivo com foco em um mesmo projeto de ensino. A análise do currículo como terreno especializado do conhecimento permitiu dimensionar o ensino de Arte como campo de pedagogias visíveis para a integração curricular na Educação Profissional, considerando a atuação docente na seleção e distribuição de conhecimentos, compartilhamento de metodologias, objetivos e transparência nos critérios de avaliação.

**Palavras-chave:** arte, currículo, educação profissional, ensino médio integrado.

## **ABSTRACT**

This work approaches the curriculum integration of Art teaching in the context of the Upper Secondary Technical Professional Education at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). The general objective was investigating the integration of Art teaching to an Integrated Upper Secondary Education degree offered by IFB. The specific objectives were: 1) analyzing how the proposal for the curriculum integration of Art teaching was organized within the curriculum provided for the degree, regarding workload, content distribution, and evaluation proposal; 2) identifying the strategies teachers have taken for integrating Art Teaching to Professional Education; 3) assessing contributions to the curriculum, as a specialized field of knowledge, to understand the integration of Art teaching to Professional Education in the degree studied. The proposed theoretical-methodological approach was qualitative, the method chosen was case study, and the techniques used in the research were: interview, direct observation, and document analysis. The theoretical framework of this research is from within the area of education and the curriculum field, based on the concepts of elaborated knowledge (SAVIANI, 2011), powerful knowledge (YOUNG, 2016), curricular system (SACRISTAN, 2000), interdisciplinarity (SANTOMÉ, 1998), integrated curriculum, classification, framing, visible and invisible pedagogies (BERNSTEIN, 1996). The results showed a proposal for integration to the curriculum set forth based on sharing learning objectives, interdisciplinary workshops and projects, as well as assessment of the limits of subject fields and interdisciplinary works. Successful curriculum integration strategies showed the central role of collective work focused on the same teaching project. The analysis of the curriculum as a specialized field of knowledge allowed seeing Art teaching as a field of visible pedagogies for curriculum integration in Professional Education, considering teachers' work in selecting and distributing knowledge, sharing methodologies, objectives and transparency in evaluation criteria.

**Keywords:** art, curriculum, professional education, integrated upper secondary education.

## RÉSUMÉ

La thèse porte sur l'intégration curriculaire de l'enseignement de l'Art dans le cadre de l'Enseignement Professionnel Technique au Niveau Secondaire à l'Institut Fédéral d'Éducation, de Science et de Technologie de Brasilia (IFB). L'objectif général a été d'étudier l'intégration de l'enseignement de l'Art à l'Enseignement Professionnel dans un cursus d'Études Secondaires Intégrées offert par l'IFB. Les objectifs spécifiques étaient: 1) d'analyser comment la proposition d'intégration curriculaire de l'enseignement de l'Art a été organisée dans le programme prescrit du cours en ce qui concerne la charge horaire, la distribution de contenus et la proposition d'évaluation; 2) d'identifier les stratégies pédagogiques adoptées pour intégrer l'enseignement de l'Art dans l'Enseignement Professionnelle; 3) d'examiner les contributions du curriculum, en tant que domaine spécialisé de connaissance, pour la compréhension de l'intégration de l'enseignement de l'Art à l'Enseignement Professionnel dans le cours en question. L'approche théorico-méthodologique proposée a été qualitative, la méthode choisie a été l'étude de cas et les techniques adoptées pour l'étude étaient: l'entretien, l'observation directe et l'analyse de documents. Les références théoriques du travail ont été délimitées dans le domaine de l'enseignement et dans le domaine du curriculum à partir des concepts de connaissance élaboré (SAVIANI, 2011), de connaissance puissante (YOUNG, 2016), de système curriculaire (SACRISTÁN, 2000), d'interdisciplinarité. (SANTOME, 1998), de curriculum intégré, classification, encadrement, pédagogies visibles et invisibles (BERNSTEIN, 1996). Les résultats ont révélé une proposition d'intégration dans le curriculum prescrit à partir du partage d'objectifs d'apprentissage, d'ateliers et de projets interdisciplinaires, ainsi que des évaluations dans les limites des champs disciplinaires et des travaux interdisciplinaires. Les stratégies d'intégration curriculaire réussies ont révélé la centralité du travail collectif comme point central dans un même projet pédagogique. L'analyse du curriculum en tant que domaine spécialisé de la connaissance nous a permis de dimensionner l'enseignement de l'Art en tant que domaine de pédagogies visibles pour l'intégration curriculaire dans la formation professionnelle, considérant le rôle de l'enseignement dans la sélection et la distribution des connaissances, le partage des méthodologies, des objectifs et de la transparence dans les critères d'évaluation.

**Mots-clés:** art, curriculum, enseignement professionnelle, enseignement secondaire intégré.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical  
ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas  
ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança  
ANPAIF – Associação Nacional de Professores de Arte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CTISM – Colégio Técnico Industrial de Santa Maria  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
DF – Distrito Federal  
EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMI – Ensino Médio Integrado  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
ETF – Escola Técnica Federal  
FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil  
IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília  
IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia  
IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PAS/UnB – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PPC – Plano Pedagógico de Curso  
RS – Rio grande do Sul  
STEAM – *Science, Technology, Engineer, Art and Mathematic*  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
WFCP – *World Federation of Colleges and Polytechnics*

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 01 – Quantidade de professores por *campus* e formação na área de Arte
- Quadro 02 – Ensino Médio Integrado nos *campi* do IFB
- Quadro 03 – Radiografia de uma Estrutura Curricular
- Quadro 04 – Pesquisas *stricto sensu* no Banco de Teses e Dissertações da CAPES
- Quadro 05 – Mapeamento da Produção Científica na Plataforma Google Acadêmico
- Quadro 06 – Mapeamento da Produção Científica na Plataforma SCIELO
- Quadro 07 – Educação Profissional na legislação brasileira: síntese
- Quadro 08 – Progressão de carga horária a partir da Lei 13.415/2017
- Quadro 09 – Síntese Conceitual
- Quadro 10 – Trabalho de campo (síntese)
- Quadro 11 – Objetivos de Curso
- Quadro 12 – Organização Curricular Semanal
- Quadro 13 – Exemplos de Objetivos de Aprendizagem
- Quadro 14 – Critérios de avaliação integral
- Quadro 15 – Carga horária semanal de Linguagens 02
- Quadro 16 – Carga horária destinada às aulas de música e dança
- Quadro 17 – Quadro síntese com objetivos de aprendizagem no campo das Artes
- Quadro 18 – Entrevistas: apresentações iniciais
- Quadro 19 – Período de atividade escolar
- Quadro 20 – Letra da música Mar de Brasília
- Quadro 21 – Letra da Música “Tribunal do Feicebuqui”
- Quadro 22 – Simulado e Projeto de Integração (4º Bimestre)
- Quadro 23 – Exemplos de questões de música no simulado
- Quadro 24 – Exemplo Questão de Dança no simulado
- Quadro 25 – Literatura Especializada: lentes de análise
- Quadro 26 – Radiografia Curricular
- Quadro 27 – Exemplos de conhecimentos abordados no trabalho de integração

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
UM PANORAMA SOBRE O CAMPO DE PESQUISA.....	13
O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	16
PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO.....	18
METODOLOGIA.....	21
<b>1. O COMPONENTE CURRICULAR ARTE COMO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO</b> .....	28
1.1 ARTE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AÇÕES DE PESQUISA EM DIFERENTES ESTADOS DO BRASIL .....	31
1.2 PESQUISAS <i>STRICTO SENSU</i> .....	32
1.3 PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS E REVISTAS CIENTÍFICAS .....	47
<b>2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO</b> .....	56
2.1 QUESTÕES DE DUALIDADE EDUCACIONAL NO PRESENTE E NO PASSADO .....	56
2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	58
2.3 ALGUMAS MUDANÇAS EM CURSO .....	65
<b>3. O CAMPO EPISTEMOLÓGICO DO CURRÍCULO E O CURRÍCULO INTEGRADO</b> .....	68
3.1 O CONHECIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR .....	68
3.2 SISTEMA E INTERPRETAÇÕES CURRICULARES.....	73
3.3 O CURRÍCULO INTEGRADO .....	80
3.4 A INTERDISCIPLINARIDADE E O CURRÍCULO INTEGRADO.....	86
<b>4. O ESTUDO DE CASO</b> .....	92
4.1 O CONTEXTO .....	92
4.2 O CASO.....	99
4.2.1 A organização do ensino de Arte no curso .....	99

<b>4.2.2 Entrevistas</b> .....	101
<b>4.2.3 Docente de Música</b> .....	102
<b>4.2.4 Docente de Dança</b> .....	104
<b>4.3 UNIDADES DE ANÁLISE</b> .....	106
<b>4.3.1 Aulas de Música</b> .....	107
<b>4.3.2 Aulas de Dança</b> .....	117
<b>4.3.3 Grupo não seriado de Prática Interdisciplinar</b> .....	122
<b>4.3.4 Oficina Prática de Aprendizagem</b> .....	125
<b>4.3.5 Avaliação e Ações de Integração</b> .....	126
<b>5. O QUE REVELAM AS INFORMAÇÕES DA PESQUISA</b> .....	133
<b>5.1 RADIOGRAFIA CURRICULAR</b> .....	134
<b>5.2 ORGANIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO</b> .....	138
<b>5.3 CONSIDERAÇÕES: RETOMANDO AS QUESTÕES DE PESQUISA..</b>	149
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	153

## INTRODUÇÃO

### UM PANORAMA SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

Abordar o ensino curricular na Educação Básica permite refletir os diversos aspectos do currículo escolar como campo especializado do conhecimento, bem como os desafios que envolvem a organização de um componente do currículo na escola. Os componentes curriculares se apresentam como terminologia mais ampla para as tradicionais matérias ou disciplinas escolares (com conteúdos sistematizados ofertados pelas instituições de ensino) amparando, também, formas diferenciadas de inserções curriculares, considerando o volume expressivo de políticas públicas educacionais, documentos norteadores e as constantes reformas do ensino relacionadas à tarefa de configuração da educação brasileira.

A normatização das diferentes etapas e modalidades de escolarização, avaliações de larga escala ligadas aos programas de democratização, acesso e permanência no nível superior, bem como as diretrizes de formação docente para atuação em ambos os níveis da educação escolar, entre outros aspectos do cenário educacional no país, refletem a necessidade cada vez mais complexa de aprofundar os temas relacionados à educação institucionalizada, considerando a ciência, a formação do cidadão, o mundo do trabalho, a política, a cultura, a tecnologia e a vida em sociedade no século XXI.

O Ensino Médio assume certa centralidade nesse cenário, haja vista o processo de reforma e construção curricular acentuado na última década. Um panorama no campo das legislações educacionais revela um conjunto de normatizações concernentes à etapa no ensino regular, bem como possibilidades de oferta nas diferentes modalidades de escolarização, entre elas, a Educação Profissional.

Nos limites dos últimos dez anos observam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)<sup>1</sup>, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>2</sup>, reforma do Ensino Médio<sup>3</sup>, homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, bem

---

<sup>1</sup> Parecer nº 5/2011 e Resolução nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

<sup>2</sup> Parecer nº 11/2012, Resolução nº 6/2012 e Resolução nº 01/2021.

<sup>3</sup> Lei 13.415/2017.

como a reformulação das DCNEM, contemplando essas duas últimas por meio da resolução CNE nº 3/2018.

O presente trabalho volta-se para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando que vem sendo consolidado o modelo de educação proposto pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Mais especificamente, a pesquisa delimita-se no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI) que, na perspectiva da integração curricular, tem como pressuposto a oferta do ensino propedêutico (áreas de conhecimentos da Educação Básica: Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza) e da Educação Profissional (Eixos Tecnológicos e Itinerários Formativos) no mesmo plano de curso.

A trajetória na legislação educacional quanto à oferta da Educação Profissional no Ensino Médio remonta momentos em que a integração curricular entre a formação técnica e a formação geral foi prevista, bem como momentos em que os currículos foram separados, mas que no decorrer das atualizações legais podem ser observadas nas diretrizes vigentes que tratam da Educação Profissional e Tecnológica, conforme:

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas: I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; II - concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino; III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e IV - subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2021, p. 06).

Em uma perspectiva mais ampla, considerando não somente o cenário brasileiro é possível observar que a Educação Profissional e a integração curricular configuram um terreno multifacetado, sobretudo, quanto aos determinantes que situam a educação formal e o currículo no escopo de questões conjunturais como, por exemplo, o avanço

exponencial da tecnologia, os impactos da inteligência artificial e da robótica no mundo do trabalho, a superespecialização profissional e a centralidade das relações interpessoais e das faculdades humanas nesse contexto.

Temas como esses têm ocupado significativo espaço em eventos que propõem uma abordagem especializada sobre os horizontes da Educação Profissional e Técnica. Desde o ano de 2012, o Brasil é membro da *World Federation of Colleges and Polytechnics* (WFCP), rede internacional de instituições profissionais e associações nacionais e regionais com registro de 38 países membros até o ano de 2018, sendo a delegação brasileira representada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Entre outros aspectos, os eventos organizados pela WFCP<sup>4</sup> analisam propostas educacionais, projetos, modos de gestão, metodologias de ensino-aprendizagem e inovação que auxiliem na compreensão e no desenvolvimento de estratégias para o campo profissional e técnico.

Um estudo abrangente realizado pelo programa Erasmus Plus<sup>5</sup> (incentivo à mobilidade acadêmica na União Europeia e publicado pela WFCP em novembro de 2017) apresentou ações de intercâmbio educacional como estratégia de qualificação e formação profissional. Entre as iniciativas, que incluíram o desenvolvimento de competências digitais, formação científica, desenvolvimento de tecnologia, entre outros, observa-se a perspectiva STEAM (*science, technology, engineer, arts and mathematics*) que propõe a interlocução de saberes.

Em síntese, a metodologia STEM (*science, technology, engineer and mathematics*) tem apresentado variações na última década, sendo a inserção da letra “A” o campo das Artes. Daí a diferença, ao menos teórica, entre STEM e STEAM: as Artes. Criatividade, estética, sensibilidade, expressão, entre outros aspectos, propõem inovar o campo de formação profissional aproximando as ciências ditas duras, marcadas pela

---

<sup>4</sup> O último evento mundial realizado pela federação em Melbourne na Austrália em 2018 apresentou número oficial de 800 delegados presentes (sendo pouco mais de 250 de várias partes do mundo) com vistas à discussão do tema “preparando-se para as habilidades do futuro, agora”. A premiação e publicação dos trabalhos integram a obra *World Best Practices Guide in Professional and Technical Education vol.1 e vol.2* (2017-2018). Outras edições do congresso mundial foram realizadas no Reino Unido (2010), Canadá (2012), China (2014), Brasil (2016).

<sup>5</sup> Fonte disponível em: <https://wfcpc.org/2017/11/iew2017-european-experience-international-cooperation-education/>

crítica de sustentarem uma visão positivista, ao terreno das humanidades (PUGLIESI, 2017; 2018; MARTINÊS et al., 2019).

Investidas na Educação Profissional ao redor do mundo e exemplos como o destacado ascende uma discussão importante, qual seja: a contribuição que o campo das Artes tem a oferecer frente a modalidade da Educação Profissional, mais especificamente, as formas como o ensino de Arte tem sido integrado à Educação Profissional, o que se entende por integração entre esses dois campos, considerando a educação formal, as possibilidades de organização curricular e as estratégias docentes para atingir esse fim. O presente trabalho está debruçado nessa discussão, com vistas a um recorte em profundidade sobre a integração curricular entre a área de Arte e a Educação profissional no Ensino Médio Integrado<sup>6</sup> no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

## O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

Estudante da rede pública de ensino durante todo o percurso de escolarização e tendo exercido o ofício de professor nos últimos 11 anos, a imersão no campo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio surge a partir do ingresso no magistério federal em 2018 como docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Concursado para a área de Arte no IFB, logo surgiram inquietações a respeito da proposta de integração curricular entre os conhecimentos da base geral e a área de formação profissional existente no *campus* de lotação. Primeiramente no âmbito da EJA, ofertada na etapa do Ensino Médio e integrada ao curso técnico em reciclagem.

O referido curso encontrava-se organizado em módulos com percurso de escolarização circunscrito ao longo de dois anos. No que concerne ao primeiro módulo do curso, os componentes curriculares da área técnica foram: higiene, saúde e meio ambiente; educação ambiental; legislações e políticas ambientais; informática aplicada. A base geral de conhecimentos se apresentava organizada por grandes áreas (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) cabendo aos professores fazer dialogar as especificidades dentro das áreas de conhecimento em que estavam inseridos (no caso da Arte, a área de Linguagens), bem como o diálogo com a

---

<sup>6</sup> Para não repetir extensivamente o termo Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada na forma integrada, optou-se pelo termo Ensino Médio Integrado – EMI.

base de formação profissional considerando os componentes da área técnica supracitados.

Essa experiência fomentou no grupo de docentes diversas reflexões sobre como operacionalizar a integração do ensino, tanto dos componentes curriculares em específico como das áreas de conhecimento de forma mais ampla representando, para o presente pesquisador, uma fase de profunda reflexão sobre o campo de estudos do currículo. Como organizar os componentes curriculares do Ensino Médio por áreas do conhecimento no campo propedêutico? Os conteúdos próprios dos componentes curriculares ficariam prejudicados ao longo do curso com tal formatação? Quais as estratégias para realizar a integração curricular com os componentes das áreas técnicas? Questionamentos como esses aos poucos despertaram uma inquietação para compreender melhor a temática da integração curricular.

Em um segundo momento, para a oferta de um curso do Ensino Médio Integrado na área de Meio Ambiente, os professores foram chamados à construção curricular das ementas relativas aos componentes da base geral (Arte, Língua Portuguesa, Geografia, História, Física, Biologia e etc), bem como para o alinhamento de um núcleo curricular politécnico<sup>7</sup> com vistas ao trabalho de integração da base geral e da base específica que apresentava componentes como: ecologia geral, fundamentos do desenvolvimento sustentável, informática básica, ciência, tecnologia e sociedade, noções de direito ambiental, biodiversidade e ecossistemas, energias renováveis, gestão ambiental, entre outros.

A partir daí, as inquietações a respeito da integração curricular foram ampliadas, haja vista que se tratou da construção curricular (prescrita) no momento em que o curso estava sendo concebido, diferentemente da experiência anterior no âmbito da EJA em que o currículo prescrito já havia sido construído e competia aos professores operacionalizá-lo. Nessa perspectiva, algumas questões foram sensíveis, tais como: Como integrar a área de Arte à Educação Profissional? Os professores possuíam formação para a criação de um currículo na perspectiva integrada? Como pensar a área de Arte em uma dimensão tecnológica?

A experiência profissional na área de Arte, bem como as reflexões atinentes ao campo do currículo levaram ao interesse em compreender a integração curricular,

---

<sup>7</sup> O conceito de politecnia foi desenvolvido mais detalhadamente no capítulo 02.

sobretudo as possibilidades de organização e integração no EMI. Assim, a proposta de investigação partiu do seguinte problema de pesquisa: como tem ocorrido a integração curricular do ensino de Arte com a Educação Profissional no Ensino Médio Integrado do IFB?

## PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

Foi realizada previamente uma triagem visando encontrar a quantidade de professores concursados no IFB para a área de Arte e com formação nas diferentes linguagens artísticas conforme:

Quadro 01 – Quantidade de professores por *campus* e formação na área de Arte

<i>Campus</i>	Música	Visuais	Dança	Teatro	TOTAL
<b>Brasília</b>	02	01	16	01	20
<b>Estrutural</b>	01				01
<b>Ceilândia</b>	01		01		02
<b>Gama</b>		01			01
<b>Recanto das Emas</b>	01	01			02
<b>Samambaia</b>	01	01			02
<b>Riacho Fundo</b>	01				01
<b>Planaltina</b>	01	01			02
<b>São Sebastião</b>		01			01
<b>Taguatinga</b>		01			01
<b>TOTAL</b>	08	07	16	01	<b>33</b>

Fonte: Coordenações Gerais de Ensino do Instituto Federal de Brasília (2019)

Embora tenham sido identificados docentes concursados para a área de Arte em todos os *campi* a triagem revelou uma carência maior na linguagem de teatro sendo, uma perspectiva possível, a mobilidade docente e/ou a realização de novos certames para docentes efetivos e substitutos. No que concerne à oferta dos cursos do EMI nos diferentes *campi* do IFB a triagem revelou a seguinte distribuição:

Quadro 02 – Ensino Médio Integrado nos *campi* do IFB

<i>Campus</i>	Ensino Médio Integrado
<b>Brasília</b>	Técnico em Eventos Técnico em Informática
<b>Ceilândia</b>	Técnico em Eletrônica

<b>Estrutural</b>	Técnico em Manutenção Automotiva Técnico em Meio Ambiente
<b>Gama</b>	Técnico em Alimentos Técnico em Química
<b>Planaltina</b>	Técnico em Agropecuária
<b>Recanto das Emas</b>	Técnico em Produção em Áudio e Vídeo
<b>Riacho Fundo</b>	Técnico em Cozinha Técnico em Hospedagem
<b>Samambaia</b>	Técnico em Controle Ambiental Técnico em Design de Móveis
<b>São Sebastião</b>	Técnico em Secretaria Escolar Técnico em Secretariado
<b>Taguatinga</b>	Técnico em Eletromecânica

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e Site Oficial: [www.ifb.edu.br](http://www.ifb.edu.br)

Foi observada a oferta do EMI em todos os *campi* sendo que, conforme apresentado no quadro acima, alguns deles com mais de um curso técnico. A partir dos dados de triagem foi realizado o contato nos diferentes *campi* com vistas ao levantamento de informações sobre: a formatação do currículo, a presença das diferentes linguagens artísticas nos cursos, a atuação dos professores e a disponibilidade para a participação na pesquisa, os turnos de aulas, a localização geográfica dos *campi* na cidade de origem e os acessos institucionais.

Nessa etapa do trabalho foi identificada bastante heterogeneidade no funcionamento dos *campi*, algumas unidades apresentaram cursos que se encontravam em estágio de criação com documento prescrito recente, preparando a abertura das primeiras turmas. Em outras unidades alguns cursos preparavam a atualização de documentos curriculares, com ciclos de formação para professores com vistas a maiores parcelas de integração. Outros em fase de avaliação de propostas anteriormente iniciadas.

Após a análise das informações um curso no âmbito do IFB foi escolhido para a realização da investigação no segundo semestre do ano de 2019, considerando os seguintes aspectos: formatação curricular com proposta de integração; oferta regular no turno diurno; o aceite de 02 docentes para a participação na pesquisa (linguagens música e dança) e atuantes no EMI; localização e acessos ao *campus* compatíveis com as possibilidades de deslocamento e frequência de visitas para o trabalho empírico.

Por razão de ética na pesquisa a identificação do *campus*/curso selecionado foi preservada, adotando-se o termo *curso investigado* ao longo do texto quando da

necessidade de referenciá-lo. Igualmente, a identificação dos sujeitos participantes foi preservada adotando-se: *docente de música* e *docente de dança* quando da necessidade de referi-los. Observado isso, os objetivos do trabalho foram organizados conforme:

### **Objetivo Geral**

- Investigar a integração do ensino de Arte à Educação Profissional em um curso do Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFB.

### **Objetivos Específicos**

- Analisar como a integração do ensino de Arte foi organizada no currículo prescrito do curso no que concerne à distribuição da carga horária, objetivos de aprendizagem e proposta de avaliação.
- Identificar as estratégias docentes adotadas para a integração do ensino de Arte à Educação Profissional;
- Examinar contribuições do currículo, como campo especializado do conhecimento, para a compreensão da integração entre Artes e Educação Profissional no curso investigado.

### **Justificativa**

Após o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontradas pesquisas realizadas no contexto do EMI e com foco em Música (REGO, 2013; FIGUERÊDO, 2014; MICHELATO, 2015; BEZERRA, 2017; SILVA, 2018; LOPES, 2018), Artes Visuais (BATISTA, 2012; CHISTE, 2013; SILVA, 2016) e Dança (FERREIRA, 2013; SILVA, 2017), além de publicações em revistas e periódicos científicos no Brasil que relacionam o ensino de Arte ao EMI e à Educação Profissional e Tecnológica de forma mais ampla (GERHARDT; CORRÊA, 2007; SOUZA, 2008; GOLDSCHMIDT, 2012; LOPES, 2015; 2016; AMARAL, 2016; CASTRO, 2016; MILCAREK, 2016; TERRAZA, 2016; COSTA; FRANCO, 2018; SILVA; MATOS

2018). É possível observar, portanto, que a temática sobre a integração do ensino de Arte à Educação Profissional encontra-se em discussão no terreno científico.

As pesquisas no campo das Artes demonstram, todavia, que o currículo tem sido inserido com frequência na episteme do Ensino Médio Integrado (particularmente o currículo integrado) à luz da literatura sobre a Educação Profissional, o que torna relevante um aprofundamento no currículo como terreno especializado do conhecimento. Aparte isso, não foram encontradas pesquisas *stricto sensu* que tenham aprofundado o tema da integração curricular entre Artes e Educação Profissional no Distrito Federal, contribuição que a presente pesquisa pretende oferecer no âmbito do IFB.

## METODOLOGIA

A abordagem teórico-metodológica adotada para a realização da pesquisa tem caráter qualitativo (STAKE, 2011) e o método escolhido foi o Estudo de Caso (YIN, 2010). A referida abordagem e método foram selecionados por configurarem uma combinação interessante de referenciais para o contexto de uma investigação empírica. Assim, para fins de organização, abaixo são apresentadas características da abordagem qualitativa e, em seguida, a estruturação da pesquisa por meio do estudo de caso.

### **Abordagem Qualitativa**

Para Stake (2011), o pesquisador qualitativo visa compreender como as coisas funcionam direcionando-se a objetos de pesquisa delimitados. Nesse sentido, ocupa-se em menor grau de generalizações “algumas vezes, generalizamos além da situação específica, mas nos concentramos em como as coisas funcionam em determinados contextos e períodos e com determinadas pessoas” (STAKE, 2011, p. 25). Nessa direção o trabalho qualitativo: reconhece as interações entre o pesquisador e os sujeitos; é empírico e direcionado ao campo considerando atividades em contextos únicos; trabalha para compreender as percepções individuais, conforme:

O pesquisador qualitativo usa algumas palavras de conexão causal, verbos como *influencia*, *inibe*, *facilita* e mesmo *causa* (se usada adequadamente), mas faz referência ao lugar e tempo limitados, locais e particularidades de uma atividade. O pesquisador qualitativo normalmente tenta assegurar o leitor de que o objetivo não é alcançar uma generalização, mas fornecer exemplos situacionais à experiência do leitor. (STAKE, 2011, p. 34, grifos do autor).

Sempre haverá pequenas comparações no caminho, mas entender como as coisas funcionam depende, em grande parte, de observar de maneira ampla como algumas coisas específicas funcionam, em vez de se comparar um grupo com outro. Essa é a maneira como normalmente os pesquisadores qualitativos trabalham, pois é consistente com suas prioridades de singularidade e contexto. (STAKE, 2011, p. 37).

A perspectiva qualitativa abrange a interpretação, considerando variáveis, conferindo voz aos sujeitos e mapeando evidências com vistas à compreensão em profundidade das situações estudadas. A subjetividade não é entendida como uma falha, ou algo que deve ser eliminado, mas como essencial no intuito de compreender a atividade humana, conforme o autor:

[...] muitas pesquisas qualitativas boas apresentam o pensamento de outras pessoas na forma de dados e interpretação. Conseqüentemente, o pesquisador é um ouvinte, um entrevistador e um descobridor das observações que as outras pessoas estão fazendo. Muito tempo depois de revisar formalmente a literatura, o pesquisador ainda encontra compreensões relevantes de outros pesquisadores, de profissionais e de pessoas comuns. (STAKE, 2011, p. 78).

Stake (2011) também aponta algumas limitações (pontos fracos) sobre a abordagem qualitativa, mais especificamente argumentos opositores que questionam aspectos como: contribuições mais lentas, riscos de serem tendenciosas, perguntas com maior frequência que respostas, custos altos. Nessa direção, as evidências podem ser avaliadas e dimensionadas durante e após o estudo empírico, conforme:

“A decisão sobre quais fragmentos devem ser mantidos e, mais tarde, incluídos no relatório não é fácil. Quando um determinado fragmento é encontrado, o pesquisador qualitativo imagina se ele é valioso o bastante ou não para ser mantido. Mais tarde, o pesquisador tomará outras decisões sobre seu real valor”. (STAKE, 2011, p. 102).

Conforme o autor, a observação – aquilo que pode ser visto, ouvido ou sentido de forma direta pelo pesquisador – configura uma estratégia frequentemente adotada na pesquisa qualitativa, sendo necessário ponderar, também, que dados novos podem ter efeito sobre as questões de pesquisa e recorrentemente torná-las mais complexas de forma que, conforme o tema do trabalho é desenvolvido, o significado e o valor dos dados individuais podem sofrer alterações.

A associação de estratégias na coleta de dados é preferível e permite mapear mais informações sobre o objeto que se deseja compreender. A entrevista, por exemplo, cumpre diferentes propósitos, entre os quais: obter informações singulares, interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada ou descobrir sobre algo que os pesquisadores não conseguiram observar por si mesmos, conforme:

“Se existe a chance de um ou vários entrevistados fornecerem materiais dignos de citação, então a entrevista deve ser adaptada ao que há de especial naquela pessoa. Embora a entrevista geralmente seja estruturada pelos problemas do pesquisador (problemas *etic*), em alguns casos é melhor fazer uma pergunta aberta (“Como foi sua experiência no começo?”), permitindo que os entrevistados apenas comentem ou contem histórias (estruturando-as de acordo com seus próprios problemas *emic*)”. (STAKE, 2011, p. 108).

Nessa direção, por meio da entrevista é possível conduzir os sujeitos a terem mais concentração, buscando analisar ou responder uma afirmação, uma história, um material “damos aos entrevistados algo para analisar e conseguir uma lembrança, uma interpretação, talvez até uma opinião. Diversas questões podem vir após a questão expositiva” (STAKE, 2011, p. 110).

Aparte isso, conforme o autor, todo pesquisador deve manter no mínimo um diário para o registro de dados e fazer anotações ao logo da pesquisa sendo interessante dois ou mais para separar aquilo que for de caráter cotidiano na investigação (lembretes, endereços, sites da internet) das anotações feitas por escrito. Nestas últimas segundo Stake (2011):

“Você deve fazer anotações sobre tudo relacionado à pesquisa: informações de contato, calendário, referências bibliográficas, riscos, tudo em um único lugar. Nesse mesmo diário, escreva todas as suas especulações, teorias, reflexões e perplexidades”. (STAKE, 2011, p. 112).

As etapas de observação, formulação das questões expositivas, realização das entrevistas e registros compartilham o terreno de organização das estratégias qualitativas para a coleta de dados. Tomando essa perspectiva como ponto de partida o trabalho de aplicação foi estruturado conforme abaixo.

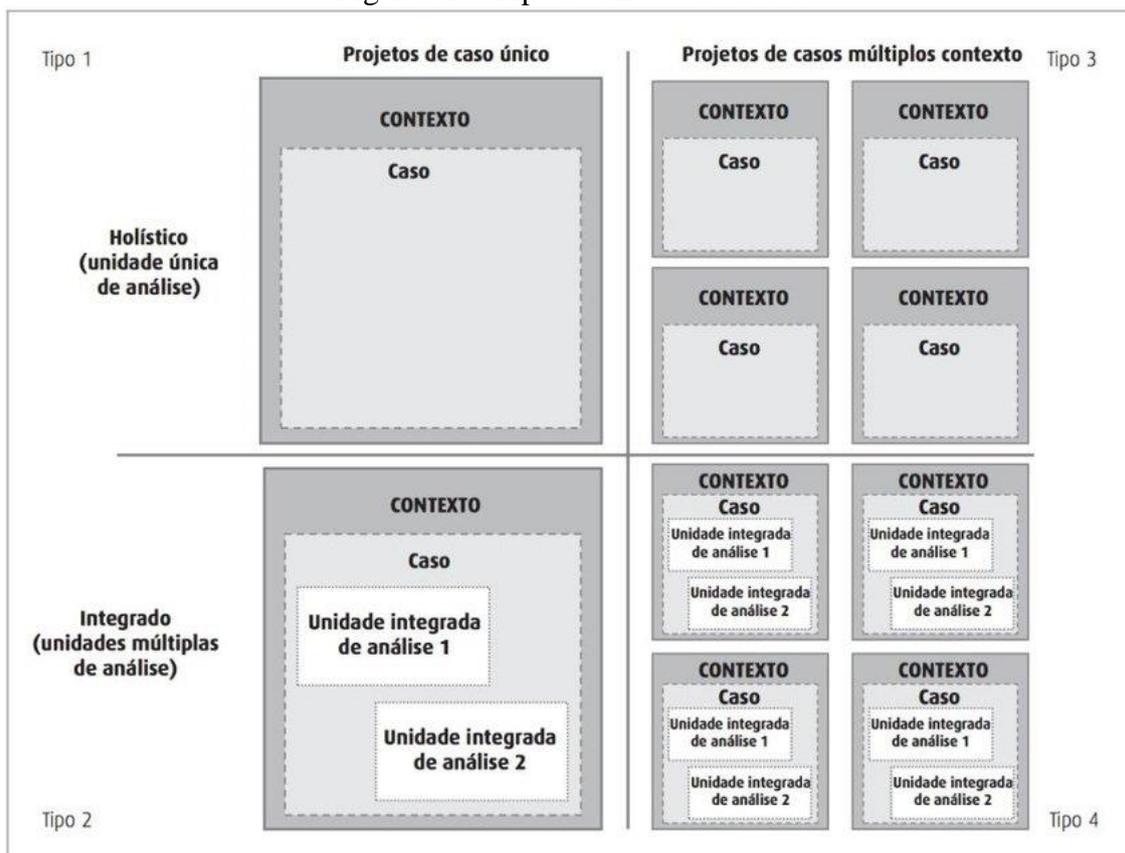
## **O Estudo de Caso**

Conforme Yin (2010), para a realização de um estudo de caso cinco componentes são especialmente importantes, quais sejam: as questões do estudo, as proposições (se houver), a(s) unidade(s) de análise, a lógica que une os dados às proposições, e os critérios para interpretar as constatações.

Observado isso, a presente pesquisa foi estruturada, conforme: 1) toma como ponto de partida o problema de pesquisa que visa compreender a integração do ensino de Arte à Educação Profissional no Ensino Médio Integrado; 2) parte do pressuposto de que a integração curricular depende da sua formatação no currículo prescrito e, sobretudo, das estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, sendo necessária uma investigação empírica e uma compreensão *in loco*; 3) estabelece unidades de análise (aulas de música e dança); 4) utiliza-se de evidências identificadas em campo a partir de observação, entrevistas e documentos, com vistas à triangulação das informações, combinação de padrões, construção de explanação, séries temporais, modelos lógicos e sínteses; 5) adota o campo do currículo e o conhecimento especializado produzido nesse terreno para aprofundar categorias e estabelecer critérios de análise.

Na realização desse trabalho foi adotado o Estudo de Caso Único Integrado. Conforme Yin (2010, p. 73) “o mesmo estudo de caso único pode envolver mais de uma unidade de análise quando a atenção também é dirigida a uma subunidade ou mais”. Para melhor compreensão observar a figura abaixo – estudo de caso o **Tipo 02**.

Figura 01 – Tipos de Estudo de Caso



Fonte: Estudo de Caso: planejamento e métodos (YIN, 2010).

Nessa direção, o curso investigado configura o *contexto*, o ensino de Arte configura o *caso*, e as aulas de Música e Dança configuram as *unidades de análise*.

Foi elaborado um roteiro de entrevistas (apêndice A) abordando formação docente e experiência profissional, Arte como campo disciplinar, seleção de conteúdos, estratégias de integração curricular e avaliação. Também foi elaborado um roteiro de observação (apêndice B), buscando contemplar espaços de aula, reuniões institucionais, oficinas e eventos.

O mapeamento documental (físico e *online*) foi organizado visando inventariar diversas fontes, entre elas: resoluções, regulamentos, portarias, plano de desenvolvimento institucional e pedagógico, plano de curso, editais, estatutos e normas de funcionamento do curso. Ainda, trabalhos escolares, avaliações aplicadas aos estudantes, textos e registros iconográficos disponibilizados pela coordenação do curso e partes docentes.

## **Radiografia Curricular**

Associada à abordagem e ao método (STAKE, 2011; YIN, 2010) adotou-se, também, a Radiografia Curricular (BORGES, 2017), instrumento com vistas à compreensão sobre a estruturação do currículo, considerando o material documental inventariado na pesquisa e cujos objetos são examinados conforme o quadro 03.

Quadro 03 - Radiografia de uma Estrutura Curricular

- Perfil de entrada do sujeito que se pretende formar.
- Perfil de saída do sujeito formado ou da etapa de formação.
- Concepção de educação.
- Concepção de currículo (princípios orientadores).
- Organização curricular: eixos estruturantes, disciplina, módulo.
- Carga horária mínima e máxima para integralização curricular.
- Carga horária dos diferentes componentes curriculares.
- Espaços curriculares disciplinares e não disciplinares.
- Aspectos legais: LDB, diretrizes curriculares do nível, modalidade.
- Pré-requisitos e co-requisitos – presença ou ausência.
- Metodologia de elaboração, execução e avaliação da proposta curricular.
- Outros aspectos.

Fonte: Currículo: fundamentos e concepções, Borges (2017).

A escolha em associar o referido instrumento à proposta metodológica aqui adotada se deu a partir das atividades curriculares no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Nessa direção, atende ao intuito de valorização do conhecimento produzido na universidade e sua contribuição no âmbito da pesquisa *stricto sensu*.

## **Organização dos Capítulos**

O texto foi seccionado em 05 capítulos, os três primeiros organizados em termos de grandes eixos epistemológicos, quais sejam: Ensino de Arte, Educação Profissional e Currículo, e os últimos voltados à aplicação do método, análise de dados e resultados respectivamente.

O Capítulo 01 “*o componente curricular Arte como campo de atuação profissional na educação*” aborda o espaço curricular para o ensino de Arte na educação

básica, bem como a tensão que por um lado abarca a sensibilidade e a expressão como potencialidades da Arte na escola, e por outro lado preocupa-se com o conhecimento sistematizado e o fortalecimento de conteúdos próprios nas diferentes linguagens artísticas. O estado do conhecimento considera esse cenário e busca diálogo com os trabalhos que também abordaram a temática da integração curricular do ensino de Arte.

O Capítulo 02 “*a educação profissional técnica de nível médio*” coloca em tela conceitos sobre a dualidade estrutural na educação, a politecnia, o mundo do trabalho e o horizonte que se apresenta aos estudantes na última etapa da Educação Básica. Legislações são situadas em uma linha do tempo que visa destacar a formação geral (propedêutica) e técnica (profissional), remarcando as transformações em ambos os contextos.

O Capítulo 03 “*o campo epistemológico do currículo e o currículo integrado*” aborda as discussões curriculares como campo especializado do conhecimento, terreno a partir do qual são delimitados os fundamentos epistemológicos e desenvolvidas as categorias de análise da pesquisa. A humanização pelo conhecimento e o conhecimento poderoso, a escola como local de educação formal nas sociedades modernas, integração curricular, pedagogias visíveis e invisíveis são os tópicos de relevo e que configuram o *corpus* de exame teórico do trabalho.

O Capítulo 04 “*o estudo de caso*” está focado no desenvolvimento e aplicação do método: período de realização, etapas, organização e aplicação das técnicas de pesquisa (observação, entrevista, mapeamento documental), considerando o detalhamento experiencial que envolveu aulas, apresentações, reuniões institucionais e oficinas ao longo da imersão empírica no curso investigado.

O Capítulo 05 “*o que revelam as informações da pesquisa*” compreende a análise de dados e a apresentação dos resultados, partindo da radiografia curricular e o exame dos diferentes registros, bem como a discussão epistêmica realizada à luz dos referenciais teóricos adotados no trabalho. Ocupa-se da composição do quadro síntese sobre as descobertas evidenciadas ao longo do estudo em seu recorte temporal.

## 1. O COMPONENTE CURRICULAR ARTE COMO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

A preservação dos referenciais próprios de um componente curricular e, em especial os de Arte, tem sido objeto de discussão em diversas entidades representativas tais como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais de Educação (ANPAIF).

Visto que o ensino curricular de Arte configura um terreno comum à Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, temas importantes como: a formação docente, os critérios para a seleção de profissionais em concursos públicos, a herança de uma legislação educacional com pouco rigor conceitual sobre o ensino de Arte e a polivalência nos contextos de atuação profissional marcam os intensos momentos de reflexão sobre os rumos do componente na educação brasileira. Isso porque na medida em que as linguagens artísticas mencionadas compõem o mesmo componente curricular [Arte] na Educação Básica, elas também se afirmam como campos de conhecimento específicos e defendem a legitimidade de sê-lo. Atualmente, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Art. 26 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. [...] § 6º **As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.** Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2016) [grifo nosso].

Perante as políticas públicas de formação docente não há uma diretriz que ampare a formação polivalente em Arte, sendo a formação orientada por área de conhecimento em conformidade com as Resoluções CNE/CES nº 02, 03 e 04 de 08 de março de 2004 e nº 01 de 16 de janeiro de 2009 que aprovam, respectivamente, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (2004), Dança (2004b), Teatro (2004c) e Artes Visuais (2009). Destaca-se, portanto, uma problemática situada entre a formação dos profissionais nas áreas mencionadas e o respectivo espaço de atuação no currículo das escolas, observando-se por um lado a abrangência do componente curricular Arte, mas por outro lado a formação específica dos professores nas linguagens artísticas.

Diversas produções na literatura especializada exemplificam o fato de que o ensino das linguagens artísticas na escola tem o seu campo de conhecimento próprio no que tange aos aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos, bem como relevância no processo de escolarização e devem estar alinhadas com a área de formação docente em nível superior, conforme publicações no campo da Música (BELLOCHIO, 2016; COUTO, 2014; DEL-BEN, 2009; FIGUEIREDO, 2011; GALDINO, 2011; GROSSI, 2007; PEREIRA, 2014; PENNA, 2008; QUEIROZ, 2012; SOBREIRA, 2008; SOUZA et al., 2010), no campo das Artes Visuais (ALVARENGA, 2015; BARBOSA, 2015; COUTINHO, 2017, FARIAS, 2016; MAGALHÃES, 2016; OLIVEIRA; COSTA, 2016; PIMENTEL, 2015; SOUZA, 2016; SOUZA, 2017), no campo do Teatro (ALCÂNTARA, 2012; AZEVEDO, 2014; MARQUES, 2016; RODRIGUES, 2018; MORAES, 2014; MUNIZ; MAIA, 2014; SANTOS, 2013), e no campo de Dança (CORRÊA; SANTOS, 2014; COSTAS *et al*, 2018; CURVELO; 2012; DELLA FONTE, 2018; GODOY, 2016; OLIVEIRA, 2010; PINTO, 2018; SANTOS, 2018; SILVA; MATOS, 2016; SILVA, 2018).

Tem sido discutido se o acesso ao ensino de Arte nas escolas brasileiras está contemplado de acordo com a formação do professor, quando a condução das aulas, os conteúdos, os objetivos, a metodologia, a avaliação, entre outros aspectos próprios da organização do trabalho pedagógico, estão alinhados ao campo de formação docente nas linguagens artísticas de forma específica. Identificam-se, por exemplo, constatações importantes relacionadas aos concursos públicos em que as provas de seleção para a atuação no componente curricular Arte apresentam incongruências.

O estudo realizado por Alvarenga (2015) apresenta um levantamento quantitativo seguido de uma análise qualitativa dos concursos públicos para a área de Arte nas 27 unidades federativas brasileiras, abarcando os sistemas de ensino estaduais que promoveram certames entre 2003 e 2013. A análise focou no modo como as questões objetivas no âmbito dos conhecimentos específicos foram dispostas nas provas

e buscou identificar se as linguagens artísticas foram abordadas conjuntamente ou separadas, e se houve privilégio de uma linguagem artística em relação às outras. Os resultados apontaram que um volume superior a 90% das provas não consideraram as linguagens artísticas em sua especificidade e que, nesse contexto, as questões de Artes Visuais foram acentuadamente privilegiadas em relação às demais.

Mais atualmente, a questão das especificidades que constituem o componente curricular Arte na Educação Básica soma inquietações diversas:

[...] se o debate da polivalência ainda está em aberto, uma das respostas possíveis é que nós, professores, em nossa prática cotidiana, disputemos palmo a palmo o lugar da música e das artes nos currículos da educação básica. Para tanto, é preciso ocupar os espaços possíveis com práticas educativo-musicais significativas, conscientes da importância de nosso papel como educadores musicais na formação dos sujeitos. (OLIVEIRA; PENNA, 2019, p. 22)

Atualmente estamos engajados/as no debate sobre o futuro das políticas públicas no campo da Arte e do seu ensino nos diferentes espaços para que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro sejam tratados enquanto componentes curriculares específicos que compõem o campo da Arte, portanto, com modos de ensinar e aprender diferenciados e que não podem ser vistos pelo viés da polivalência, entendimento que ainda persiste no campo das práticas escolarizadas e não-escolarizadas, e na produção de políticas curriculares. (SOUZA; VIDAL, 2019, p. 2-3)

[...] a polivalência é uma prática que contribui, mesmo indiretamente ou sem a consciência dos profissionais envolvidos, para a desvalorização do ensino de Arte. Ao se admitir a possibilidade de atuação de um profissional sem a devida formação em todos os conteúdos que deve conter a Arte (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), assume-se que a aula dessa disciplina não possui conhecimentos específicos, a serem dominados pelo professor e pelos estudantes com a mesma “seriedade” e comprometimento quanto os conteúdos de outros componentes. (SANTOS; CAREGNATO, 2019, p. 88)

É possível observar que a discussão sobre a polivalência persiste no componente curricular Arte atualmente, sobretudo quando os concursos públicos adotam tal configuração, situação sensível na medida em que professores com formações diferentes concorrem para a mesma vaga. Esse cenário encontra, ainda, maior complexidade de análise quando inserido no contexto da Educação Profissional.

## 1.1 ARTE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AÇÕES DE PESQUISA EM DIFERENTES ESTADOS DO BRASIL

Nessa seção foi realizado um estudo sobre o estado do conhecimento contemplando a temática do ensino de Arte na Educação Profissional. Estudos teórico-metodológicos sobre o mapeamento e análise bibliográficas (FERREIRA, 2002; NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004; PEREIRA, 2013), delimitam caminhos para investigar o conhecimento prévio produzido nos limites de um determinado objeto de pesquisa e/ou área de investigação. Conforme Pereira (2013):

Para a realização do estado do conhecimento, o pesquisador deverá mapear, discutir e analisar a produção acadêmica sobre o tema que busca investigar. [...] É essencial que se tenha em mente que o estado do conhecimento não se limita à identificação da produção, sendo fulcral analisá-la e categorizá-la, revelando os múltiplos objetos, enfoques e perspectivas presentes no material inventariado. (2013, p. 223).

Diante do exposto, foram mapeadas produções acadêmicas que abrangem o tema da presente pesquisa visando verificar os objetivos propostos pelos autores, metodologias utilizadas, referenciais teóricos adotados e considerações sobre os impactos da produção no campo científico. O período estabelecido para a realização do estudo foi situado entre os anos de 2008 e 2019, respectivamente, ano de criação dos Institutos Federais de Educação e o período de realização da pesquisa.

O trabalho foi organizado em duas partes abarcando pesquisas de caráter *stricto sensu*, bem como publicações em revistas e periódicos. As bases de dados utilizadas para as buscas foram: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e a plataforma SCOPUS<sup>8</sup> tendo como descritores: Ensino de Arte na Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Arte no Ensino Médio Integrado e Integração Curricular do Ensino de Arte. Além disso, visando contemplar as linguagens artísticas em suas especificidades a palavra Arte foi substituída pelas palavras Música; Dança; Teatro e Artes Visuais, conjugadas individualmente com os demais descritores.

---

<sup>8</sup> Dentre as bases de dados escolhidas para a realização do levantamento bibliográfico, a plataforma SCOPUS foi a única na qual não foram encontradas produções vinculadas aos descritores da pesquisa.

Para o levantamento, foi marcado o campo *and* que relaciona os descritores inseridos no campo de busca, bem como marcado o campo ‘todos os índices’ ou *all* visando encontrar os trabalhos que contemplassem os descritores da pesquisa (no todo ou em parte) a partir do título, resumo e/ou palavras-chave. Especificamente sobre os campos relativos ao ano de publicação, além do primeiro critério já mencionado (ano de criação dos IF’s), a ampliação do período convencional de busca (de 05 para 10 anos) foi realizada com vistas à maior amplitude de trabalhos que apresentassem diálogo com a presente pesquisa.

## 1.2 PESQUISAS *STRICTO SENSU*

O mapeamento de pesquisas *stricto sensu* no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que relacionaram o ensino de Arte à Educação Profissional no período estabelecido para o estudo revelou 16 trabalhos, sendo 05 teses e 11 dissertações. Para fins de organização, os trabalhos foram dispostos a partir do ano de publicação no quadro que segue abaixo, buscando estabelecer um inventário sobre a temática que une as publicações, seguido pela exposição dos aspectos centrais de pesquisa e a discussão sobre as respectivas contribuições.

Quadro 04 – Pesquisas *stricto sensu* no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

<b>Título</b>	<b>Autoria/Ano</b>	<b>Universidade</b>	<b>Natureza</b>
Sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio em música: um estudo de caso com alunos do centro de educação profissional em música Walkíria Lima, Macapá/AP.	(CORREIA, 2011)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
O Ensino de Arte no Ensino Médio Integrado: trabalho, integração e arte.	(BATISTA, 2012)	Universidade Estadual de Campinas	Dissertação
Educação Estética no Ensino Médio Integrado: mediações das obras de Arte de Raphael Samu.	(CHISTÉ, 2013)	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese
Educação do Corpo pela Dança na Escola Profissionalizante: o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA	(FERREIRA, 2013)	Universidade Federal da Bahia	Dissertação
Jovens, interações e articulações	(RÊGO, 2013)	Universidade	Dissertação

com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão <i>campus</i> Monte Castelo.		de Brasília	
Arte e Ensino Tecnológico: deslocamentos pra pensar a formação docente.	(AMARAL, 2014)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
Educação Musical na Disciplina Artes: uma pesquisa com adolescentes no Ensino Médio do IF Baiano <i>campus</i> Santa Inês.	(FIGUERÊDO, 2014)	Universidade Federal da Bahia	Tese
A Interdisciplinaridade de um Monocórdio: uma análise fenomenológica envolvendo alunos do ensino médio profissionalizante	(MICHELATO, 2015)	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
O Encantamento do Ensino de Artes por meio de Projetos no IF Baiano, <i>campus</i> Teixeira de Freitas.	(RUIZ, 2015)	Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
Caminho das Pedras em Espiral: mosaico dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais	(SILVA, 2016)	Universidade Federal do Piauí	Dissertação
A Dança no Ensino Médio Integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.	(SILVA, 2017)	Universidade Federal da Bahia	Dissertação
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional.	(BEZERRA, 2017)	Universidade Federal da Paraíba	Tese
Ensino de Música no Instituto Federal da Bahia: paradigmas e paradoxos.	FERREIRA, 2017)	Universidade Federal da Bahia	Tese
O Componente Curricular de Arte/Música na Educação Profissional: a visão do docente a respeito do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos institutos federais.	(LOPES, 2018)	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Tese
Concepções e Ações de Professores de Arte/Música no Ensino Médio Integrado do IFRN.	(SILVA, 2018)	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Universidade Federal Rural do Semiárido	Dissertação

		/Instituto Federal do Rio Grande do Norte.	
--	--	---	--

Fonte: Banco de Tese e Dissertações da CAPES. Quadro resumo elaborado pelo autor (2019).

A investigação do ensino de Arte no contexto da Educação Profissional tem se apresentado como campo rico para a discussão sobre os diferentes modos de organização curricular na rede federal de ensino. Entre as lentes de análise no referido contexto é possível destacar: o ensino de Arte institucionalizado e o espaço formal de atuação profissional; o aprofundamento e a experimentação de técnicas artísticas; possibilidades de integração entre Arte e outros componentes do currículo propedêutico e técnico; as concepções docentes sobre a operacionalização da integração curricular; formação docente inicial e continuada para o ensino de Arte no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); a autonomia institucional para a criação e fechamento de cursos e os desafios de implantação dos Planos de Curso.

Observado isso, Correia (2011) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de investigar os sentidos de uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio para os alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima no estado do Amapá – AP. Os objetivos específicos visaram compreender os motivos que levaram os alunos a buscarem o curso técnico em música; analisar as expectativas dos alunos acerca da formação técnica profissional de nível médio em música e conhecer as contribuições do curso para os alunos. A metodologia teve abordagem qualitativa e o método utilizado foi o estudo de caso que contou com a aplicação de entrevistas semiestruturadas para 13 alunos em diferentes etapas do curso.

O pesquisador adotou os estudos de Bernard Charlot para a discussão sobre a construção de sentido, bem como os conceitos de profissionalização e inserção profissional a partir da legislação em que está amparada a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A análise se deu em três grandes categorias quais sejam; sentido institucional, sentido de formação e sentido de profissionalização e inserção profissional. Os resultados revelaram a importância atribuída ao diploma e ao espaço formal de estudo na área de música, os conhecimentos adquiridos no curso e seus modos de realização profissional, bem como a formação ao longo da vida e o sentido

sobre a inserção e atuação na profissão a partir das expectativas dos alunos e professores sobre o que é ser um profissional na área de música.

Batista (2012) investigou o entendimento de gestores, professores e alunos do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) sobre trabalho, formação do trabalhador e integração com vistas ao ensino de Arte e sua organização a partir desses conceitos. A Abordagem metodológica foi qualitativa tendo como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado direcionado aos professores, alunos e gestores com questões direcionadas ao entendimento sobre trabalho, integração e a importância do ensino de Arte na escola, bem como uma análise documental da matriz curricular do curso técnico de nível médio em mecânica. Os diálogos teóricos adotados no trabalho abarcaram a literatura especializada na EPT para a discussão sobre as categorias de trabalho e integração na Educação Profissional, bem como John Dewey para discussões sobre a estética e experiência escolar no campo artístico. No que tange ao ensino de Arte os resultados revelaram que a proposta de integração no IF se encontra bastante guiada pelas necessidades da escola em que cada gestor e professor trabalha a partir de saberes individuais e prévios. Assim, a integração embora proposta na instituição, não se consolidou no curso investigado no IFES.

Os resultados também apontaram um campo teórico ainda com poucas contribuições de teses e dissertações que auxiliem a compreensão da integração da área de Arte no IF. A pesquisa também apontou que a Arte no IF tem maior representação quando realizada em caráter de oficinas ao invés de disciplina obrigatória e alguns aspectos revelaram a dificuldade de integração destacando-se: pouco diálogo entre os professores das áreas propedêuticas e técnicas perpetuando a separação entre os conteúdos; planejamento isolado, voltado somente para os conteúdos das disciplinas que cada docente leciona especificamente; dificuldade em conseguir estabelecer relações entre os conhecimentos técnicos e propedêuticos; falta de uma compreensão unificada sobre o perfil do técnico a ser formado e das competências e habilidades a serem promovidas.

Chisté (2013) investigou a educação estética no Ensino Médio Integrado do IFES *campus* Guarapari e teve como objetivo compreender como se desenvolveu a educação estética de jovens no EMI mediada pela Arte que, no trabalho em questão, foi representada pela obra de Raphael Samú, pintor, mosaicista, escultor e gravador. Os objetivos específicos da pesquisa visaram problematizar o EMI, analisar a prática da

educação estética nos cursos de eletromecânica e administração buscando contribuir com a construção de uma abordagem de educação estética que colaborasse com os estudantes dos referidos cursos. Os referenciais teóricos da pesquisa foram Karl Marx e Adolfo Sánchez Vázquez para a discussão sobre a estética e o embrutecimento dos sentidos provocados pela sociedade capitalista e Vigotski para a discussão sobre a concepção de juventude e vivência estética no campo da educação.

A abordagem metodológica da investigação foi qualitativa com pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. As ferramentas metodológicas utilizadas para a coleta dos dados foram: a entrevista semiestruturada com o artista Raphael Samú; rodas de conversa; questionários abertos direcionados a alunos e professores; registros fotográficos, textos produzidos em oficinas de leitura de imagens; serigrafias elaboradas a partir da técnica de leitura de imagens e visitas ao ateliê. Assim, foi analisada a trajetória do artista Raphael Samú, bem como parte de seu acervo pessoal, em especial gravuras elaboradas a partir da técnica Matriz Espontânea e demonstrada a importância dessas obras na Educação Estética de jovens do EMI.

O trabalho buscou, ainda, contextualizar as oficinas de leitura de imagem, de serigrafia e a visita ao ateliê do artista supracitado, considerando o proposto por Dermeval Saviani quanto à prática social, problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada da prática educativa. Os resultados revelaram que a arte contribui para a formação omnilateral dos sujeitos considerando que uma das possibilidades para educar esteticamente foi proporcionar intensos, diversificados e contínuos encontros, além da mediação de leituras de imagens que evidenciaram os aspectos poéticos e intertextuais, bem como os aspectos formais das obras, o conhecimento das obras originais e o convívio com o artista.

A partir do trabalho de Correia (2011), Batista (2012) e Chisté (2013) tornam-se visíveis algumas questões pertinentes. Em tela, o primeiro trabalho destacou a música como área de formação especializada que, integrada ao processo mais amplo de Educação Profissional, demonstrou um espaço institucionalizado próprio instituído a partir das demandas sociais e produtivas no estado do Amapá e que inseriram o campo da música no arranjo produtivo local, valorizando a formação, a diplomação e a perspectiva de atuação profissional no campo artístico.

Por outro lado no segundo trabalho mencionado em que a área de Arte não está contemplada em um curso de área afim, mas apenas como componente curricular do

EMI em Mecânica foi possível observar que a integração curricular dependeu de aspectos contextuais (como as experiências prévias dos professores e gestores) e que embora exista uma proposta de EMI o planejamento individual e a separação existente entre as áreas propedêuticas e técnicas foram fatores que tornaram a integração curricular insipiente. Os dados revelaram que a integração da área de Arte à Educação Profissional pode ser condicionada, em certa medida, pela variedade de cursos ofertados na rede, com maior ou menor grau de possibilidades a depender do eixo tecnológico adotado no *campus*, curso ofertado e do arranjo produtivo de uma determinada região.

O trabalho de Chisté (2013), todavia, demonstrou o quanto os contextos como os apresentados acima podem ser relativizados, haja vista que sua investigação embora tenha abarcado os cursos de eletromecânica e administração, apresentou um esforço de integração pelo trabalho estético artístico desenvolvido no âmbito desses cursos, valendo-se da apreciação de obras de um artista regional, com visitas técnicas, propiciando o contato com o mundo das artes aos alunos, com metodologia e objetivos centrados na formação integrada dos jovens por meio do trabalho de sensibilização e crítica. Demonstrou, portanto, uma estratégia pedagógica viável para a integração curricular das Artes, mesmo o contexto do curso estando fora de um eixo tecnológico diretamente ligado às Artes, considerando a produção artística local e nos limites de seu arranjo produtivo. Nesse sentido, a pesquisa permite refletir que a legislação ampara modos de realização curricular que não sejam integrados (o concomitante, por exemplo), mas que no âmbito do EMI o esforço de integração deve nortear as atividades.

A pesquisa de Rego (2013), direcionada ao Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação do estado do Maranhão (*campus* Monte Castelo), objetivou compreender a interação entre jovens e música e suas articulações com a aprendizagem musical. Os objetivos específicos visaram identificar e conhecer: interações em relação às práticas, concepções, sentidos, modos de aprendizagem, preferências e expectativas. A metodologia incluiu um questionário aplicado a 49 estudantes do EMI e um estudo sequente (dois grupos focais) com 06 participantes cada um. Os referenciais teóricos incluíram 14 autores<sup>9</sup> e estudos sobre: força semiótica da música e a interação humano-

---

<sup>9</sup> Em relação à pesquisa de Rego (2013) foram discriminadas apenas as linhas de análise em razão do grande número de produções delimitadas pela pesquisadora como referenciais teóricos.

música, experiências de jovens com a música, escola e Ensino Médio, legislações e teorias no campo da Educação Profissional Técnica.

Os resultados revelaram práticas variadas (canto, bandas, instrumento, audição, dança), percepção da música como produtora de sentidos (social, corporal, cognitivo e emocional), modos de aprender (sozinhos, com ajuda, *online*, na escola), experiência musical eclética e algumas expectativas de profissão na área de música (DJ, compositores, produtores e cantores).

No estado da Bahia, Ferreira (2013) empreende uma pesquisa visando identificar e problematizar os conteúdos de dança no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Bahia (IFBA) tendo como lócus os *campi* de Salvador e Feira de Santana em que analisou, mais especificamente, como se dá o tratamento ao ensino de dança, bem como a influência da dança na formação dos estudantes. A metodologia teve abordagem qualitativa (MINAYIO *et al.*, 2009; TRIVIÑOS, 2009) tendo como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado, bem como a pesquisa bibliográfica e documental. Os sujeitos da investigação foram dois professores sendo um da área de dança e o outro da área de educação física. A análise dos dados teve como referência Bardin (2011) Minayo *et al.*, (2009) e Moraes (1999; 2003).

Entre outros aspectos a pesquisa apresentou que a dança presente no componente curricular de educação física não é diferente da dança enquanto Arte, observado, entretanto, que no campo da educação física a dança não se configura como conhecimento central, mas parte constitutiva da cultura corporal. A pesquisa apontou que embora existam especificidades epistemológicas em ambas as áreas, o corpo e o movimento como articulação para o trabalho pedagógico em ambas as áreas permitiram promover o pensamento crítico, a expressividade e a autonomia dos sujeitos aprendizes.

Em Porto Alegre – RS, Amaral (2014) desenvolveu uma pesquisa que tomou como ponto de partida os diferentes movimentos provocados pela presença de intervenções artísticas realizadas por alunos em *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. O objetivo foi compreender os deslocamentos na docência no ensino tecnológico a partir das relações dos docentes com as artes, em especial, as artes contemporâneas. A metodologia teve abordagem qualitativa, com questionários entregues aos alunos e entrevistas realizadas com os docentes durante a realização de atividades artísticas, bem como uma análise documental sobre o ensino de Arte na instituição. Os referenciais teóricos adotados

foram Friedrich Nietzsche sobre a valorização da Arte, Nadja Hermann sobre a experiência estética para a Educação, Michel Foucault para a noção de deslocamento e Luciana Laponte sobre o conceito de docência artística.

Os resultados do trabalho revelaram que a reação às práticas artísticas na escola se relaciona com a abertura dos docentes à Arte na vida cotidiana e as concepções sobre a Arte nesse cenário; o processo de abertura para as experiências estéticas na escola e a presença da docência artística foi identificada no *campus*, esta última relacionada, entretanto, somente a alguns professores, mas revelando o potencial da Arte para a criação de alternativas para a formação no contexto da EPT.

Em Ponta Grossa – PR, Michelato (2015) investigou a prática interdisciplinar entre os componentes curriculares de física e música no âmbito do EMI do Instituto Federal do Paraná, *campus* Telêmaco Borba. O objetivo foi estabelecer uma prática interdisciplinar entre as disciplinas de física e música com foco na utilização do monócórdio como Objeto Lúdico Perelmaniano, buscando compreender a concepção de som por parte dos estudantes. A abordagem metodológica foi qualitativa, apoiando-se na Fenomenologia e com base em Edmund Husserl. O método analisou a exposição de cinco estudantes sobre as suas concepções a respeito do som para a redução fenomenológica, discursos que foram compreendidos por meio da reflexão e, após a compreensão das unidades, traçado o perfil ideográfico (de cada aluno) e as convergências que, após agrupadas, revelaram a compreensão nomotética (geral) dos discursos. Dessa forma, foi estruturada a concepção de som. Entre outros aspectos os resultados apontaram a importância de abordagens significativas, ativas e lúdicas para o ensino, com vistas ao fomento do aprendizado e auxílio na construção e reconstrução dos conhecimentos que envolvem a relação entre Arte e Ciência.

Os estudos empreendidos por Ferreira (2013) e Michelato (2015), quando analisados à luz do currículo, apresentam discussões importantes. No caso de Ferreira (2013) a discussão sobre como uma mesma linguagem artística (a dança) pode ser organizada em componentes curriculares diferentes, com destaque para a importância de diferenciá-la como atividade de uma disciplina ou como conhecimento central voltado ao componente curricular próprio. Conforme já exposto, são numerosos os estudos que ressaltam a importância de considerar as linguagens artísticas em suas epistemologias próprias, que não excluem aproximações nos diversos componentes, mas que é diferente da organização como conhecimento central.

O estudo empreendido por Michelato (2015) demonstrou, por exemplo, como componentes diferentes no currículo, tratados em suas epistemologias próprias, podem dar tratamento ao mesmo conteúdo (o som no caso) e operar de forma interdisciplinar com vistas a um objetivo comum. Nesse sentido, há a preservação do componente próprio nas áreas de música e física, mas optando por um conteúdo aplicável em ambas as áreas. Embora o trabalho tenha sido desenvolvido nos limites do campo propedêutico, apontou boas possibilidades interdisciplinares, que podem servir de ponto de partida para integração da Arte à Educação Profissional.

Já as pesquisas de Rego (2013) e Amaral (2014) permitem refletir que a dificuldade em alinhar o ensino de Arte a um determinado curso/eixo tecnológico pode não ter sua origem superficialmente na interlocução entre ambos, mas sim no fato dos estudantes nem sempre buscarem nos IF's a formação técnica. Portanto, uma evidência que pode justificar o maior ou menor grau de abertura dos professores para as experiências artísticas, bem como a abertura dos alunos para dar sequência na profissionalização (ou não) no campo das Artes. Nesses casos, é importante o questionamento institucional e coletivo sobre a compreensão das famílias quanto às características do Ensino Médio ofertado nos institutos.

Figuerêdo (2014) realizou uma pesquisa no IF Baiano *campus* Santa Inês que objetivou compreender quais os conteúdos mais significativos e relevantes na Educação Musical de estudantes das primeiras séries do EMI. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação e envolveu três ciclos respectivamente nos anos letivos de 2010, 2011 e 2012. A passagem de cada ciclo envolveu a reflexão conjunta com os adolescentes para a organização do ciclo seguinte, sendo a descrição e análise organizada a partir de memórias e anotações, planos de curso, diários de classe, questionários, entrevistas e gravações. O referencial teórico adotado foi Antoni Zabala sobre proporcionalidade de conteúdos, conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais.

Os resultados revelaram que o fazer musical em grupo a partir de conteúdos procedimentais potencializaram o aprendizado de conteúdos atitudinais e conceituais. Entre outros aspectos, destacaram-se as aulas coletivas, sobretudo musicais e não apenas históricas ou teóricas, adotando-se repertório musical, apreciação, canto, composição, instrumentos, também dança, teatro, complementando artes que valorizassem diferentes culturas e suas contribuições na formação, desenvolvimento e aprendizagem.

Também na Bahia, Ruiz (2015) empreendeu uma investigação com vistas a compreender como o ensino de Arte ocorreu na educação profissional de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Teixeira de Freitas no período compreendido entre 2010 e 2012. A investigação abarcou as experiências desenvolvidas nos eixos de pesquisa e extensão buscando identificar os procedimentos de ensino utilizados para o ensino de Arte e verificando a sua relação com a cultura local, com o conhecimento prévio dos estudantes e se houve ou não repercussão na comunidade. A metodologia abarcou a análise de conteúdo a partir de registros relacionados aos projetos de pesquisa e extensão na área de Arte, relatórios, planos de cursos, normativas da instituição, além de entrevistas com os sujeitos que foram participantes direto ou indiretamente relacionados aos trabalhos.

Os resultados da pesquisa revelaram o desenvolvimento de senso organizacional, responsabilidade, criatividade, relacionamento interpessoal e interação sociocultural, bem como o fortalecimento da aprendizagem em Arte em relação aos temas da cultura local: história da região; existência de aldeias Pataxó no Monte Pascoal e da comunidade remanescente Quilombola de Helvécia; produção artístico-cultural desses povos no cotidiano da sociedade local; preservação do patrimônio local e imaterial; importância do conhecimento histórico, social e cultural do passado para o momento presente, entre outros.

No estado do Piauí, Silva (2016) investigou a relação dos significados e sentidos de ensinar artes visuais na Educação Profissional técnica de nível médio com as práticas docentes produzidas pelas professoras de duas escolas da cidade de Parnaíba. Nessa direção o trabalho objetivou caracterizar as práticas produzidas pelas professoras na educação profissional técnica de nível médio no contexto escolar; identificar os significados e sentidos de ensinar artes visuais que as professoras relacionaram com as suas práticas docentes na Educação Profissional técnica de nível médio em contexto escolar; e analisar os significados e sentidos de ensinar artes visuais na Educação Profissional técnica de nível médio no desenvolvimento das práticas docentes. A metodologia adotada foi a pesquisa colaborativa com base nos estudos de Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e Maria Otília Guimarães Ninin tendo como base teórico-metodológica o materialismo histórico dialético.

Os resultados da investigação revelaram o salto qualitativo dos conhecimentos iniciais das partícipes, com possibilidade do devir de práticas docentes ético-afetivas em

compartilhamentos de significados e negociações de sentidos de ensinar Artes Visuais. O estudo apresentou predominância da prática docente anacrônica e híbrida. Os resultados apontaram que a pesquisa favoreceu por meio da colaboração o desenvolvimento pessoal e profissional das partícipes atuantes no ensino de Artes Visuais.

Os estudos de Figuerêdo (2014), Ruiz (2015) e Silva (2016) colocam em tela três fatores importantes quanto aos processos de integração do ensino de Arte. O primeiro quanto à construção coletiva da relação ensino aprendizagem, adiante com a avaliação (estudante e docente) dos conhecimentos que foram mais relevantes para a construção de planos de ensino, seleção e modos de realização dos conteúdos. O segundo diz respeito ao estreitamento entre o ensino e a extensão como estratégia de valorização da cultura constituída na região e *campus*, bem como estratégia geradora de contextualização histórica para as aulas de Arte. O terceiro demonstrou a importância do trabalho docente por pares em Arte e da construção coletiva de significados para o desenvolvimento das aulas no Ensino Médio.

Nesse cenário, destacam-se no trabalho de Figuerêdo (2014) pontos de integração (entre música e sociologia, língua portuguesa, biologia, química), além de investidas para integração com a educação profissional por meio de visitas técnicas, como por exemplo, a organização de uma visita à orquestra. Outro ponto de destaque foi referente à organização do conhecimento no currículo (repertório musical, apreciação, percepção, instrumentos, produção musical, cultura de massa, cultura engajada, música de protesto, música de entretenimento, tecnologia musical, composição, entre outros) e a preferência dos alunos acerca de músicas oriundas dos veículos de mídia (MPB, samba, rock, sertanejo, pagode, arrocha, funk,). A autora faz uma discussão sensível sobre a rigidez da formação em nível superior no campo das Artes, dispondo que conhecimentos básicos em diferentes linguagens artísticas (durante o percurso de formação) podem servir de ponto de partida para a integração de conhecimentos artísticos e viabilizar o trabalho que se encontra por vezes fragmentado no currículo escolar.

No estado da Paraíba, Bezerra (2017) investigou o perfil do corpo discente do curso integrado em instrumento musical do IFPB (*campus* João Pessoa) e suas inter-relações com as bases epistemológicas da proposta curricular integrada na perspectiva politécnica. A pesquisa buscou compreender a proposta do curso no quadro histórico da

educação profissionalizante no Brasil, analisar os pilares epistemológicos que sustentam a atual proposta do currículo integrado, delinear o perfil dos estudantes a partir de suas inter-relações com a música (e com a formação integrada), discutir possibilidades de integração entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos das diversas áreas da formação geral a partir dos pressupostos da atual proposta de currículo integrado. A metodologia amparou a pesquisa de campo abarcando o corpo discente e utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados. O referencial teórico adotado contemplou estudos de Gaudêncio Frigotto e Dante Henrique Moura sobre a formação omnilateral dos sujeitos e a perspectiva politécnica, Dermeval Saviani sobre a apropriação pelos sujeitos das objetivações produzidas pelas gerações anteriores e a transmissão do conhecimento social, cultural e historicamente construído, e Acácia Kuenzer sobre a dualidade estrutural na Educação Profissional.

Observado isso, os resultados revelaram aspectos conflitivos entre a materialização do curso integrado em Instrumento Musical no *campus* e as bases epistemológicas da proposta de integração. A análise do perfil de estudantes revelou, entre outros aspectos, que a maior parcela dos alunos se aproximou da instituição pela qualidade da formação, sobretudo propedêutica, e que embora tenham apresentado experiências musicais informais anteriores isso não foi acompanhado pela intenção de profissionalização na área de música e/ou continuidade nesta área em nível superior. A pesquisa revelou, entretanto, que o processo de formação vivenciado foi relatado como significativo pelos estudantes, mas apontando que a falta de conhecimentos musicais no processo de seleção para o ingresso no curso desfavorece o ingresso de candidatos envolvidos profissionalmente com a música.

O trabalho de Bezerra (2017) aprofunda a humanização pelo conhecimento, a formação tecnológica e as razões epistemológicas do Ensino Médio Integrado, além de apontar caminhos de integração entre o curso técnico na área de música e diversos componentes do currículo (língua portuguesa, educação física, matemática, filosofia, sociologia, química, biologia, informática, história, física, geografia). Talvez nisso resida o diferencial da pesquisa, onde foi demonstrado o potencial da Arte para a integração curricular quando a música protagoniza o núcleo técnico. Por outro lado, foi demonstrado, também, que o referido potencial não está isento das tensões que marcam as bases epistemológicas da formação integrada, sendo necessário estarmos atentos ao perfil dos sujeitos envolvidos na operacionalização dessa perspectiva de currículo.

No estado do Maranhão, Silva (2017) investigou a inserção da dança como componente curricular obrigatório nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, São Luís, *campus* Monte Castelo. Para tal foram selecionados três cursos técnicos (Edificações, Eletrônica e Química) – com vistas a análise sobre as percepções dos estudantes acerca da dança no processo artístico-educativo da instituição. A abordagem metodológica foi qualitativa, tendo como método o estudo de caso e os instrumentos para a coleta de dados: questionários (com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha), pesquisa documental e bibliográfica. Os diálogos teóricos da pesquisa envolveram a trajetória da Educação Profissional no Brasil, o conceito de politecnia, aspectos históricos e legais sobre Arte e dança na educação brasileira. Os resultados obtidos, a partir dos discentes do IFMA, revelaram que as turmas demonstraram motivação com a aula de dança, favoráveis a sua obrigatoriedade no currículo, sendo o curso de química a maior representação numérica nesse quesito. As considerações apontaram também a contribuição da dança para a formação profissional (com maior percentual de respostas no curso de eletrônica), bem como o interesse em assistir espetáculos de dança (maior percentual de respostas na área de química).

Ferreira (2017) desenvolveu uma pesquisa no Instituto Federal da Bahia tomando como referência o *campus* Vitória da Conquista e buscando identificar e analisar a presença/ausência da Educação Musical como conteúdo na estrutura curricular do IFBA, bem como descrever e analisar as maneiras como o ensino de música foi desenvolvido na instituição. A abordagem metodológica abarcou um levantamento inicial quantitativo e um estudo de caso com análise qualitativa, sendo os instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada e o questionário. Os referenciais teóricos adotados foram Stephen Ball sobre o ciclo de políticas e Keith Swanwick sobre o modelo teórico-prático C(L)A(S)P (*composition, literature studies, audition, skill acquisition, performance*). Os resultados quantitativos apontaram que o ensino de música esteve presente em 25% dos *campi* da instituição. A análise indicou que os passos do modelo proposto por Swanwick esteve presente nos *campi* com ensino de música, tendo estabelecido uma condição análoga com o *campus* Vitória da Conquista.

Silva (2017) e Ferreira (2017) flagram a ausência das linguagens artísticas em sua completude no currículo escolar. Com efeito, espera-se que sistemas consolidados

de ensino disponham de recursos para o investimento ou que ao menos apresentem injeção de receita em áreas estratégicas, entre elas a docência, para que a atuação no componente curricular Arte não fique tão defasada. Entretanto, é importante reconhecer, também, o que nos une como campo, pois embora a presença de um professor por linguagem específica (dança, música, teatro, artes visuais) no currículo escolar seja um cenário interessante, a obrigatoriedade do próprio componente curricular Arte tem carecido defesa no cenário de reforma curricular e discussões sobre o que deve e o que não deve fazer parte do currículo.

No estado do Rio de Janeiro, Lopes (2018) investigou como a música está inserida na organização curricular do componente Arte, bem como, sua relação com a formação profissional nos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileiros, a partir da ótica docente, a respeito do currículo prescrito e do currículo em ação. A pesquisa ocorreu em duas etapas. A primeira consistiu no mapeamento dos dados referentes ao componente curricular Arte e/ou Arte/música constantes nos Projetos Pedagógicos de Curso ou matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, disponíveis nos sites dos Institutos Federais do Brasil. Os dados levantados visaram demonstrar quais são os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados no Brasil, bem como a carga horária destinada ao componente curricular Arte e, nos casos em que estavam disponíveis as ementas, foi investigada a presença de conteúdos de música no currículo prescrito/oficial dos cursos.

A segunda etapa da pesquisa consistiu em um *survey*, destinado aos professores de Arte dos IF aos quais foi aplicado um questionário misto. Dos 38 IF existentes no Brasil, 31 estão representados no *survey*, que obteve a participação de 43 docentes. Os diálogos teóricos no campo do currículo abarcaram estudos de Tomaz Tadeu da Silva, José Gimeno Sacritán e Basil Bernstein. No campo da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Médio Integrado os diálogos teóricos abarcaram autores como Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Dante Henrique Moura, Acacia Kuenzer, entre outros. Os resultados mostraram que tornar o currículo integrado em currículo em ação exige que as escolas promovam ações conjuntas com seus docentes, a fim de que todos os componentes curriculares estejam voltados a um ponto comum; que os currículos sejam construídos de modo integrado não só com relação aos conteúdos, mas que se tenha um foco comum com relação ao profissional e ao cidadão que se

deseja formar, enfocando a superação da histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e incorporando a dimensão intelectual à 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 foi investigar as concepções e ações do ensino de Arte/música no ensino médio integrado. Os objetivos específicos foram: compreender os fundamentos teóricos a respeito da formação integrada; desvelar os regimentos da educação profissional e tecnológica; estudar as concepções e ações do Projeto Político-Pedagógico do IFRN; examinar as propostas de trabalho da disciplina Arte/música nos Cursos Técnicos de Nível Médio regular e na modalidade EJA; averiguar a prática docente dos professores de Arte/música; compreender as concepções e ações dos docentes sobre as fundamentações que estruturam os documentos norteadores pedagógicos. O método adotado foi o estudo multicaso e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram entrevista semiestruturada, observação direta, e análise documental. Os resultados revelaram a distinção entre práticas docentes, assim como em relação às diretrizes curriculares da instituição. Também revelaram que os métodos e metodologias dos professores fundamentaram-se em abordagens práticas musicais, estruturando os conteúdos a partir de criação de espetáculos e grupos musicais.

Os estudos desenvolvidos por Lopes (2018) e Silva (2018), embora tenham diferenças de abrangência, demonstram que investigar a integração curricular entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional é importante, pois não tem havido consenso sobre como operacionalizar da melhor forma o EMI, quando muito, destacam-se experiências exitosas em grande parte dependentes de aspectos contextuais em cada campo de análise, como experiências prévias de docentes e alunos, construção de planos de cursos, estratégias de ensino coletivas, entre outros. Ou seja, a integração curricular encontra-se sob análise no campo científico, o que aponta para o fato de que embora seja proposta no atual modelo dos IF's, não há uma assertividade sobre como realizá-la, sobretudo pela particularidade de cada *campus*, sendo necessário o acompanhamento para que seja possível avaliar os avanços.

Foi identificado que grande parte dos trabalhos permeou o campo do currículo, considerando temas como a organização do conhecimento, disciplinas, interdisciplinaridade, relações entre áreas de conhecimento e organização de

componentes da formação geral e técnica. Entretanto, verificou-se que o currículo como área especializada foi muito pouco perspectivado.

Os trabalhos de Bezerra (2017) e Lopes (2018), por exemplo, foram os únicos que mencionaram *currículo integrado* nas palavras chave, abordando a epistemologia da educação e do currículo respectivamente no texto. Outros como Figuerêdo (2014) e Silva (2016) abordaram o currículo a partir das origens específicas de formação docente, sendo o primeiro, música, e, este último, artes visuais. A maior parte dos trabalhos considerou a legislação educacional para dimensionar o currículo, conferindo destaque aos textos normativos.

Para fins de diferenciação, a presente pesquisa empírica considera o ensino de Arte e a Educação Profissional dimensionados no campo do currículo (como área especializada do conhecimento). Bezerra (2017) também realizou pesquisa empírica, mas no contexto de um curso técnico em música. Na presente pesquisa as linguagens artísticas não estão situadas no núcleo técnico, mas no campo propedêutico. Lopes (2018) realizou uma meta-análise envolvendo um grande número de instituições. A presente pesquisa volta-se para uma análise em profundidade de um único curso.

Entendem-se, entretanto, as aproximações temáticas e as distinções de análise como interessantes, pois o caráter coletivo das produções configuram bons indicadores para equacionar aos poucos a integração do ensino de Arte à Educação Profissional no Ensino Médio.

### 1.3 PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS E REVISTAS CIENTÍFICAS

Na última década o estudo sobre as contribuições do ensino de Arte na Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem ganhado espaço em revistas e periódicos científicos majoritariamente nas grandes áreas de Educação e Humanidades, Letras e Artes. Constitui um campo de pesquisa com diferentes perspectivas, revelando as inquietações e contribuições dos processos artísticos na formação dos indivíduos. O levantamento empreendido no Google Acadêmico revelou 11 produções que ampararam o ensino de Arte e a Educação Profissional, textos em revistas com qualis diversos. O levantamento no banco de dados da plataforma SCIELO revelou 02 produções que contemplaram Artes na Educação Profissional. Considerando a complementaridade das produções, os mapeamentos foram dispostos e discutidos no texto que segue.

Quadro 05 – Mapeamento da Produção Científica na Plataforma Google Acadêmico

<b>Título</b>	<b>Autoria/Ano</b>	<b>Revista</b>	<b>Local</b>
A Arte na Educação Profissional e Tecnológica: um experienciar sensível no colégio técnico industrial	(GERHARDT; CORRÊA, 2007)	Revista Travessias: pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte.	UNIOESTE PR
Arte: conhecimento, linguagem e expressão	(SOUSA et al., 2008)	Anais do SIMPOETS	CEFET GO
O Ensino de Música nos Institutos Federais	(MALTAURO, 2015)	Congresso Associação Brasileira de Educação musical (ABEM)	UFRN
A Música na Educação Profissional: o currículo integrado do Ensino Médio ao Técnico	(MALTAURO, 2016)	Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM)	UNIRIO
A Arte no Ensino Médio Integrado: uma análise da importância na percepção dos discentes do curso de edificações/IFMA	(CASTRO, 2016)	VIII Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED)	UFMA
Arte Contemporânea e Ensino Tecnológico: deslocamentos possíveis	(AMARAL; LAPONTE, 2016)	Revista Educação	PUC/RS
Os Paradoxos da Arte na Educação Profissional Tecnológica	(MILCAREK, 2016)	Revista Eletrônica de Investigações Filosóficas, Científicas e Tecnológicas, IO – Sophia	IFPR
A Educação Estética no Ensino Técnico Profissional: a desconstrução do mecanismo pela prática emancipatória do ensino de Arte	(TERRAZA, 2016)	Anais do XI Ciclo de Investigações PPGAV	UDESC
Contribuições do Teatro: novas leituras presentes no Ensino Médio	(COSTA; FRANCO, 2018)	Revista Travessias	UNIOESTE PR
A Dança no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do	(SILVA; MATOS, 2018)	Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da	UFMG

Maranhão (IFMA): um estudo de caso		EBA/UFGM	
O Corpo Visto e Sentido: experiência em teatro no movimento de ocupação no IFMA- <i>campus</i> Zé Doca	(PINTO; VIANA, 2019)	Revista Ensino em Foco	IFBA

Fonte: Google Scholar. Quadro resumo elaborado pelo autor (2019).

Gerhardt e Corrêa (2007) analisam que o processo de globalização – a partir da revolução industrial – desencadeou mudanças que estão transformando a educação, exigindo que o processo educativo seja constantemente pensado, sobretudo no campo da tecnologia. As consequências da evolução tecnológica se refletem em diversas áreas, entre elas as Artes. Conforme os autores:

Com a criação do computador na década de 60, a arte computacional já se fez presente e, inicialmente não estava centrada no interesse do conteúdo poético das imagens e sim nas novidades sobre o surgimento das novas imagens nos computadores, sua criação e modo de produção e armazenamento. (GERHARDT; CORRÊA, 2007, p. 03)

O estudo realizado pelos autores visou promover ações artísticas que motivassem novas formas da construção do processo cognitivo, crítico e criativo dos alunos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), mais especificamente, por meio dos softwares *Auto-Cad* e *Photo-shop*. Entre outros aspectos os autores posicionam que a leitura visual e as reflexões feitas sob a construção artística possibilitam a sensibilização do olhar do aluno “o que cria uma consciência crítica do que está fazendo, do meio ao qual está inserido e irá se inserir futuramente como cidadão social e profissional, bem como, participar das mudanças e transformações sociais”. (GERHARDT; CORRÊA, 2007, p. 09)

Souza *et al.*, (2008) também relacionam aspectos tecnológicos ao ensino de Arte, usando um caminho virtual de reconfiguração da realidade educativa (internet) a partir de um projeto de extensão desenvolvido no 7º período do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Serviços de Alimentação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Conforme os autores:

Ao declarar particularmente a Arte como Ciência, ela desempenha uma função de linguagem dentro de uma cultura, uma forma única de

falar, de exteriorizar as reflexões geradas neste intercâmbio de conhecimentos experimentados. Nesta perspectiva, tomamos a arte como meio para a leitura, a pesquisa e aplicação das informações que se acrescentam nessa dança entre o pessoal e o seu entorno através de uma linguagem artística, através da prática. (SOUZA *et al.*, 2008, p. 17)

Nessa direção os autores dimensionam a Arte como transmissora de informação e de valores, representando o mundo com uma aparência diferente, centrada nas interações humanas significativas com as ideias, com os sentimentos, com as atitudes e interesses no campo particular ou no campo coletivo. No desenvolvimento do trabalho foi identificada a exposição de que a Arte e a Ciência caminham lado a lado, representando e interpretando o que se conhece da cultura, lugares e épocas da história humana, mas alertando para o fato de que têm sido separados nos currículos escolares dois caminhos: o do raciocínio e o da imaginação.

Na área de música Maltauro (2015) expõe que a partir das discussões a respeito do currículo e das disciplinas escolares pode-se afirmar que historicamente “[...] a inserção da música na escola está diretamente ligada às questões políticas, sociais e culturais que permeiam desde os processos de seleção, organização e prática dos saberes escolares até as disputas no que diz respeito à identidade cultural” (MALTAURO, 2015, p. 06). Nessa direção, entende que o ensino de Artes/música na educação profissional é obrigatório, uma vez que o modelo de educação dos IF ampara a Educação Básica por meio do EMI, restando saber o que tem motivado os Institutos Federais a efetivarem professores formados em música, como está sendo feita a organização do currículo do EMI quanto à música, que conteúdos são abordados nas aulas e se é possível, dentro das aulas de artes/música, contemplar a formação profissional dos estudantes.

Conforme Castro (2016) o espaço destinado à Arte na educação tem sido cada vez mais cerceado na política atual, que por diversas razões tem privilegiado um ensino instrumental em detrimento da formação integral, voltada aos direitos constitucionais de acesso à cultura e mediação da realidade por meio desta:

A Arte tem sido desenvolvida nas escolas de forma incompleta, esquecendo ou desconhecendo que o processo da aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos. Além disso, na escola de ensino médio as contradições agudizam-se pela proximidade de profissionalização e pelos interesses pertinentes ao mercado de trabalho e estudos superiores gerando um afastamento dos

princípios mínimos que norteiam um ideário artístico, cultural e social. (CASTRO, 2016, p. 02).

O texto de Castro (2016) adota uma análise mais distanciada dos avanços na legislação educacional que proporcionaram uma melhora do quadro docente de profissionais que atuam no componente curricular Arte como, por exemplo, na área de música, a obrigatoriedade de conteúdos – no período em que esteve vigente a Lei 11.769/2008 – a delimitação das diferentes linguagens artísticas no currículo escolar conforme a Lei 13.278/2016, entre outros. A característica dos cursos técnicos na Educação Profissional certamente é bastante marcada por uma formação instrumental, dimensionada no regime econômico vigente, entretanto, há também instituições que, quando transformadas em Institutos Federais, já amparavam uma tradição forte na área artística sendo importante situar historicamente uma determinada análise, para que generalizações não desconsiderem, também, os avanços já conquistados no campo.

Conforme Milcarek (2016, p. 275) “[...] não há proposta pedagógica que tenha impacto sobre o ensino em sala de aula se o professor não se apropriar dessa proposta como seu protagonista mais importante, este foi e com certeza será um dos maiores desafios”. Conforme a autora, analisar as contribuições da Arte em um ensino técnico que visa à formação profissional e a cidadania, cria possibilidades de percursos que podem contribuir para o alcance dos objetivos propostos pelo modelo de ensino 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 e 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, abordada por Terraza (2016) no contexto da Educação Profissional aponta que a capacidade crítica/sensível pode auxiliar “[...] por um lado, na desconstrução do mecanicismo e, por outro, na promoção de emancipação e autonomia em relação à objetividade imediatista relacionada às demandas do mercado e, extensivamente, aos processos sociais generalizantes” (TERRAZA, 2016, p. 74). Conforme a autora, ao relacionar-se na experiência estética é possível entrar em contato com a subjetividade, com aquilo que está em si mesmo no campo perceptivo e com os

diversos fluxos que perpassam uma obra de Arte que fazem parte do processo criativo do artista e simultaneamente da Arte como sistema.

Silva e Matos (2018) apontam que as áreas de formação técnica normalmente estão distanciadas das experiências estéticas. O trabalho das autoras teve como objetivo analisar a inserção da dança como componente curricular obrigatório nos cursos técnicos integrados do IFMA, bem como identificar as percepções dos estudantes acerca da dança na estrutura curricular. Entre outros aspectos as autoras destacam:

Pode-se notar que, mesmo diante das demandas necessárias à formação específica, os respondentes consideram que, de alguma maneira, o contato com a Dança no IFMA contribuiu para as suas formações, o que ratifica a importância da Dança no Ensino Médio e de uma formação que abarque uma diversidade de saberes. (SILVA; MATOS, 2018, p. 65)

Assim, as autoras mencionam que a construção do conhecimento se dá no decorrer das experiências e que algumas mudanças nos sujeitos podem ser proporcionadas por qualquer outra disciplina. “Contudo o trabalho teórico-prático realizado nas aulas de Dança pode promover distintas sensações, visto que o movimento se assemelha ao prazer, ao contrário da imobilidade” (SILVA; MATOS, 2018, p. 68).

Também relacionado ao IFMA, Assunção e Pinto (2019) discutem o corpo visto e sentido na oficina de Teatro realizada no segundo semestre de 2016, durante o movimento de ocupação dos alunos do *campus* Zé Doca, cujo objetivo consistiu em verificar a relevância da oficina de teatro para o processo de ensino e aprendizagem em Teatro e para a formação dos participantes. Conforme os autores, a presença das linguagens artísticas durante as ocupações, em especial do teatro, propiciou a oportunidade de discutir e verificar como o momento foi interessante para a análise sobre a função do teatro na escola, como as metodologias para o ensino e a aprendizagem em Arte puderam ser renovadas a partir de atividades vivenciadas nas ocupações. Nessa perspectiva os autores dimensionam o encaminhamento das atividades:

As oficinas tiveram como objetivo possibilitar aos alunos uma vivência partindo do sentido da experiência teatral na escola, do jogo e da improvisação, enfatizando-se o pressuposto do Teatro como algo que pode ser vivenciado por qualquer indivíduo, foram realizadas

durante duas semanas seguidas, tendo como participante 35 alunos, sendo 33 Ensino Médio e dois do ensino superior, a carga horária total foi de dez horas, cada dia 05 horas de atividade. (ASSUNÇÃO; PINTO, 2009, p. 82).

Embora tenham ocorrido em um momento atípico, a experiência apresentou o horizonte pouco explorado de aulas livres em momentos de profunda discussão política no âmbito institucional da Educação Profissional relacionado ao ensino de Arte. Conforme os autores, ao participarem da atividade os alunos aprenderam não só conteúdos utilizados em avaliação formal, mas a “compreender o mundo e se compreender nesse mundo [...] ao verificarem quão rico é esse tipo de conhecimento, entenderam a relevância da arte, de uma educação estética em Teatro no seu processo de aprendizagem” (ASSUNÇÃO; PINTO, 2009, p. 84).

A partir dos trabalhos citados identifica-se que a discussão sobre o currículo no EMI se insere em uma dimensão mais ampla que tange à contribuição do ensino de Arte para a Educação Profissional. Não tem sido questionada a importância da formação profissional, mas o fato de que não adianta formar bons técnicos que tenham, entretanto, dificuldade em inovar, compartilhar, compreender, dialogar, criar, intervir, entre outros aspectos. A dimensão estética e a sensibilidade humana, quando analisadas sob a ótica da formação profissional, apresentam sua contribuição tanto quanto as dimensões mais especializadas.

As potencialidades das Artes na educação garantem, portanto, epistemologias próprias em que se destacam, por exemplo, áreas de formação de personalidade dos indivíduos, reconhecimento das próprias capacidades, autonomia, criticidade e percepção frente às mudanças que operam a todo instante no mundo de forma mais ampla e no ambiente que nos cerca de forma mais restrita.

Embora refletida no trabalho de Souza et al (2008) há nos textos inventariados uma carência por produções que apresentem as Artes como campo especializado do conhecimento capaz de apresentar contribuições à discussão de integração com a Educação Profissional, conforme realizado de forma interessante no trabalho de Terraza (2016) que, entre outros aspectos, dimensiona a estética como possibilidade de superação do mecanicismo e meio de emancipação pessoal ao longo do percurso de formação profissional.

Essas inferências, trazidas para o campo do currículo, ressaltam a importância em aprofundar o lugar da Arte na Educação Profissional, revelando tensões que permeiam os processos de formação profissional. Abaixo são dispostos os trabalhos encontrados na plataforma SCIELO:

Quadro 06 – Mapeamento da Produção Científica na Plataforma SCIELO

<b>Título</b>	<b>Autoria/Ano</b>	<b>Periódico</b>	<b>Local</b>
O Teatro de Augusto Boal e a Educação Profissional em Saúde	(GOLDSCHMIDT, 2012)	Revista Trabalho, Educação e Saúde	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/RJ
Arte e Educação Profissional no Brasil: desafios para a docência	(AMARAL, 2016b)	Pensamiento Palabra y Obra	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Fonte: base de dados SCIELO. Quadro resumo elaborado pelo autor (2019).

Goldschmidt (2012) investigou as possibilidades da inserção do teatro na Educação Profissional com vistas ao desenvolvimento de processos teatrais que apoiassem a formação do trabalhador em saúde. O estudo toma como ponto de partida as concepções teatrais de Augusto Boal e de emancipação do indivíduo conforme Paulo Freire, revelando uma interlocução que:

Possibilita ao trabalhador da saúde elaborar uma nova visão de mundo na qual possa perceber-se como elemento transformador da realidade, concebida agora dentro de uma perspectiva crítica, ou seja, não como dada, mas dinâmica, a realidade como resultante do processo de interação dos seres humanos em sociedade, podendo, portanto, ser modificada pela ação humana. (GOLDSCHMIDT, 2012, p. 66)

Assim, dispõe que por meio da Arte os indivíduos estabelecem contato com o mundo pela razão e pelos sentidos, expressando dessa forma percepções alternativas à comunicação verbal ou que não poderiam ser comunicadas por meio das palavras tais como: canais de apreensão da realidade além da racionalidade, como a percepção, a sensibilidade e a intuição; consciência corporal mediante o conhecimento do próprio corpo e suas possibilidades expressivas; capacidade de se colocar no lugar do outro

ampliando a visão de mundo pela incorporação de novas perspectivas; a igual valorização de práticas e saberes relativos ao processo de construção teatral, confecção de cenários e figurinos, a execução musical, a escrita da dramaturgia e o trabalho dos atores, sem distinção valorativa entre trabalho intelectual e manual, comprometendo a todos igualmente com o produto do trabalho, desenvolvendo autoestima, autoconfiança e compromisso social.

Amaral (2016b) apresentou um trabalho resultante de pesquisa de mestrado em que buscou compreender os deslocamentos causados por intervenções artísticas realizadas por estudantes no IFSul (*campus* Sapucaia do Sul). Entre os referenciais foram apresentados Friedrich Nietzsche e Michael Foucault e o conceito de deslocamento compreendido como os movimentos que a arte (em foco a arte contemporânea) pode provocar no campo da Educação Tecnológica. A metodologia envolveu questionário e entrevistas com professores, pesquisa documental na instituição, revisão de literatura sobre arte, tecnologia, Educação Profissional no Brasil e intervenção com vídeos em espaços institucionais. As conclusões apontaram que os professores foram afetados pelas intervenções artísticas, sendo conduzidos à reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Conforme a pesquisa, esse aspecto demonstrou que embora a Educação Profissional no contexto investigado se apresentasse bastante marcada por concepções tecnicistas, sujeitos de diversas áreas demonstraram-se sensíveis à experiência estética, sendo essa uma potência geradora de deslocamentos.

Os trabalhos de Goldschmidt (2012) e Amaral (2016b) permitem refletir as contribuições que as Artes trazem ao âmbito da Educação Profissional. Mais especificamente, a possibilidade de superar valorações e dualismos no ensino conforme observado no primeiro trabalho, bem como a provocação a partir da experiência estética, a partir de uma apreciação sem paredes, destinada a todos que se proponham a confrontar aquilo que compreendem como artes e se transformarem a partir disso.

As produções sobre a Arte na Educação profissional no banco de dados da plataforma SCIELO, embora existentes, apresentam-se significativamente em menor número. Isso demonstra que grande parte das pesquisas e produções sobre o assunto carece ainda de publicações em periódicos e revistas de impacto. Esse dado precisa ser problematizado. Conforme demonstrado, há pesquisas *stricto sensu* que investigaram o ensino de Arte na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realizadas em

universidades e IF's na última década, entretanto, pouco acompanhadas por pares, tendo sido registrado pelos autores e autoras a dificuldade de diálogo bibliográfico.

Isso parece ocorrer, em parte, pela discussão relativamente recente quanto ao papel das Artes na Educação Profissional quando dimensionada no âmbito específico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Embora o período estabelecido para o levantamento de pesquisas no presente trabalho tenha sido entre 2008 e 2019, foi possível identificar que os trabalhos *stricto sensu* começaram a trazer contribuições somente a partir de 2011. Outro aspecto relevante, diz respeito à titulação envolvida nas pesquisas, haja vista que 11 trabalhos encontrados foram dissertações de mestrado e apenas 05 teses de doutorado. Fatores como esses podem ter desdobramentos nas produções direcionadas às revistas, o que não diminui a importância das produções em seu caráter coletivo, mas apontam para um campo de estudos que engendra suas bases no contexto mencionado.

Perante todo o exposto, partimos para uma discussão sobre a Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente nos limites do Ensino Médio Integrado, buscando destacar aspectos conceituais nesse terreno visando, também, desenhar uma aproximação ao campo do currículo.

## **2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

### **2.1 QUESTÕES DE DUALIDADE EDUCACIONAL NO PRESENTE E NO PASSADO**

Em tempos atuais as provas de larga escala, mais especificamente aquelas que possibilitam o acesso ao ensino superior no Brasil demandam conhecimento dos alunos do Ensino Médio no que concerne ao aprendizado curricular nas diversas áreas do conhecimento, bem como a capacidade de tecer relações entre elas. Não obstante, o desenvolvimento social e econômico, as novas tecnologias no setor produtivo e as variadas formas de participação no mundo do trabalho, demandam cada vez mais das instituições de educação respostas para atender as necessidades advindas do desenvolvimento e, entre elas, o ingresso dos estudantes no campo profissional.

Nesse cenário, há dois aspectos que precisam ser bem dimensionados. O primeiro aspecto remete à dualidade educacional brasileira, observada em suas raízes sociais, onde o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente (CIAVATTA; RAMOS, 2011), fruto de uma construção histórica e permeada pela discussão sobre a sociedade quando abarca a educação geral e uma educação para o trabalho, conforme:

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas<sup>10</sup>. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28).

O segundo aspecto, desdobramento do primeiro, remete aos modos como as instituições de educação e os sistemas de ensino de forma mais ampla organizam as suas estruturas e os seus projetos pedagógicos para atender às demandas de formação dos indivíduos no campo propedêutico e na capacitação para o trabalho, considerando as possibilidades de respostas aos arranjos sociais e as possibilidades de participação na vida em sociedade.

Conforme Libâneo (2012) é necessário avaliar criticamente em que bases as políticas de escolarização têm assentado as suas concepções educativas, bem como a função que os sistemas escolares assumem a depender dos princípios que adotam. Fazendo uma análise conjuntural das políticas que nortearam as propostas educacionais desde a década de 1990 no Brasil – a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) – o referido autor também disserta sobre uma dualidade na escola brasileira. A análise não está delimitada na relação entre a formação geral e técnica, conforme anterior, mas na escola do direito universal, humanística e socializadora em contraponto à escola marcada pelo ensino da tecnologia, com foco na sistematização de conteúdos e conhecimentos, conforme:

[...] Circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que

---

<sup>10</sup> Sobre a temática as autoras situam leituras de Kuenzer (1997; 2005), Landim (2009) e Rangel (2011).

preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

As análises de Ciavatta e Ramos (2011) e Libâneo (2012) oferecem perspectivas para a compreensão do termo *dualidade*, por um lado tensionando o contexto histórico de separação do conhecimento geral e do conhecimento prático, e por outro lado tensionando a escola socializadora e a escola do saber sistematizado. A primeira análise marca mais fortemente o campo de discussões da Educação Profissional, a segunda mais fortemente a questão de escolarização, mas um ponto congruente entre as duas análises questiona a relação que a educação mantém com as diferenças que marcam a sociedade em termos de distribuição de riqueza e as dimensões envolvidas no processo de formação para o trabalho e para a cidadania.

## 2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Produções que tomam como ponto de partida a Educação Profissional no último século têm levantado inúmeras discussões, especialmente quando voltadas ao Ensino Médio e sua relação com uma sociedade pautada pelo conhecimento e pela força de trabalho. Entre os embates teóricos, incide o pressuposto de que a escola não deve atender compulsoriamente às demandas advindas da industrialização, mas apresentar uma resposta para a formação humana mais ampla:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 1998, p. 31-32)

Nesse contexto, distinguem-se as formações para o *mercado de trabalho* e para o *mundo do trabalho* (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009), quando para além da educação técnica com foco no entendimento e execução de procedimentos laborais, os estudantes devem ter acesso ao conhecimento propedêutico e a formação no campo intelectual e crítico. Assim, não apenas um curso profissionalizante, mas uma Educação Profissional, útil na produção da vida e suas diversas possibilidades de compreensão, protagonismo e participação.

Outro aspecto trata a distinção entre educação para o *trabalho* e educação para o *emprego*. Conforme Ramos (2008) o trabalho, observado na perspectiva ontológica está vinculado à realização humana, abrange as diversas formas de interação intencional com a realidade, transformação da natureza e satisfação das necessidades individuais e coletivas na vida em sociedade. A venda da força de trabalho, dimensão que se configura na sociedade capitalista, oferece, entretanto, sustentação para o emprego, haja vista que o trabalho também adquire uma dimensão econômica conforme:

Nas sociedades capitalistas a forma hegemônica do trabalho se dá pela venda e compra da força de trabalho, regulada contratualmente na forma de emprego. Esse sentido estrutura as práticas de profissionalização, de formação profissional como preparação para o exercício do trabalho. Mas esta é somente uma dimensão do trabalho. Precisamos pensar no trabalho como realização humana (RAMOS, 2008, p. 04).

Nessa perspectiva, a oferta do conhecimento técnico articulado a uma base de conhecimentos gerais pode se direcionar ao mundo do trabalho e à educação profissional, enquanto se afasta de uma formação compulsória para o mercado de trabalho e com vistas estritamente ao emprego.

Conforme Saviani (2007), o horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, não o adestramento em técnicas produtivas, técnicos especializados, mas sim de politécnicos, conforme:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Essa é

uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 161).

Nesse terreno assume protagonismo a educação tecnológica, referente à formação intelectual que contemple também a compreensão das técnicas de produção e a apropriação do conhecimento humano, com vistas a uma formação integrada. Em síntese, a superação da divisão existente entre a escola dos trabalhadores e a escola dos intelectuais conforme exposto anteriormente. Nessa perspectiva, identifica-se na educação tecnológica uma formação com vistas à omnilateralidade adotando as dimensões da ciência, tecnologia, cultura e trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2011). O dimensionamento da Educação Profissional no Ensino Médio, entretanto, reflete alguns embates. Ao avaliar uma produção, Nosella e Gomes (2016) expõem:

Aproveitamos a oportunidade para discutir o prefácio que apresentamos no livro “Educação profissional: análise contextualizada”, editado em 2005 pelo CEFET-CE para reiterar que não concordamos com a profissionalização no âmbito do Ensino Médio entre 15 e 17 anos e que defendemos para os adolescentes dessa faixa etária, o direito a um ensino médio nacionalmente unitário, de cultura geral com elevada qualidade, para todos, sejam eles ricos ou pobres. Contudo, compreendemos que o Ensino Médio Integrado é melhor do que o Ensino Médio Regular, não porque seja integrado, e sim, por outros fatores tais como: verbas; seleção; estrutura física; um tempo maior de estudo (quatro anos); professores mais satisfeitos; além de atividades formativas no contraturno etc. (NOSELLA; GOMES, 2016, p. 09).

Há no campo uma discussão sobre a profissionalização precoce no Ensino Médio regular (15-17 anos), sobretudo, se essa profissionalização implicar diminuir as condições de acesso à cultura geral. Ao apresentar discussões no cenário político – particularmente entre os anos de 2003 e 2004 – sobre a integração do Ensino Médio à Educação Profissional na perspectiva da politécnica<sup>11</sup>, Moura (2007) destaca o retorno de

---

<sup>11</sup> “Aqui se entende educação politécnica como sinônimo de educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005)”. Nota de rodapé no texto de Moura (2007, p. 09).

uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade estrutural “sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos” (MOURA, 2007, p. 19).

Conforme o autor, as análises e discussões do referido período apontaram que a realidade material brasileira dificulta a implementação da educação politécnica, haja vista que a desigualdade socioeconômica faz com que filhos dos trabalhadores busquem inserção no mundo do trabalho antes dos 18 anos para complementar a renda familiar ou auto sustentação, apontando que:

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira. (MOURA, 2007, p. 19).

O resgate histórico-contextual no trabalho de Moura (2007) é interessante, pois ajuda a compreender a razão pela qual a integração do Ensino Médio à Educação Profissional ampara cursos de caráter *stricto sensu* no campo técnico. O entendimento é que esse processo (de média ou longa duração) toma como ponto de partida a realidade material de jovens no Brasil, que resiste às abstrações teóricas considerando o fator socioeconômico.

Com efeito, não se trata de uma discussão recente, mas algo que tem permanecido ao longo das transformações no campo da Educação Profissional, e tendo sido bastante marcada por reflexões sobre as políticas (KUENZER, 2000; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MOURA, 2007; CANALI, 2009; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009; CIAVATTA; RAMOS, 2011; MACHADO; SILVA; SOUZA, 2016; BEZERRA, 2017) em que tem sido ressaltada uma relação centenária que insere a Educação Profissional na sociedade e nas políticas para a educação, e que podem ser dimensionadas a partir da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, que apresentavam o seguinte objetivo:

Prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação. (BRASIL, 2010, p.10).

Diante do exposto, alguns momentos são centrais à legislação educacional e à Educação Profissional conforme o quadro 07.

Quadro 07 – Educação Profissional na legislação brasileira: síntese

Ano	Síntese	Destaques
1942	Conjunto de decretos (Leis Orgânicas da Educação Nacional) que ficaram conhecidos como <i>Reforma Capanema</i> . Estruturou e normatizou a Educação Básica.	Educação <b>primária</b> (05 anos de duração) Educação <b>secundária: ginasial</b> (04 anos de duração) e <i>colegial</i> (03 anos - científico ou clássico).
	Leis específicas para a Educação Profissional com nível e duração <i>equivalente</i> ao secundário colegial. Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários SENAI (origem do grupo “S”). Institucionalização das Escolas Industriais e Técnicas (transformadas Escolas Técnicas Federais em 1959).	Incluía cursos normais, industriais técnicos, comerciais técnicos e agrotécnicos. O período contemplou <b>exames de adaptação</b> (forma de aproximação ao currículo propedêutico).
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961.	Educação <b>pré-primária</b> (estudantes menores que 07 anos) Educação <b>primária</b> (7 a 10 anos) Educação de <b>grau médio ginasial</b> (11 aos 14 anos) e <i>colegial</i> (15 a 17 anos) Educação <b>superior</b> com vistas aos concluintes da educação de grau médio e mediante concurso de habilitação.
	Dispôs a equivalência de cursos de mesmo nível com vistas à equiparação, sem a necessidade de exames. Previu também a atuação privada no setor de educação.	Educação profissional abrange cursos <b>técnicos</b> e de <b>formação de professores</b> (este último para atuação no pré-primário e primário).

1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692/1971).	O secundário passa a integrar a parte inicial de estudos, sendo extinto o exame de admissão ao ginásio. Primário e ginásial são transformados em <b>1º grau</b> (respectivamente 1º a 4º e 5º a 8º séries) e o colegial transformado em <b>2º grau</b> com duração de 03 anos.
	O currículo do então denominado segundo grau passa a exigir a profissionalização obrigatória nas escolas públicas e privadas do país. Em 1982 a obrigatoriedade de formação profissional fica estabelecida a critério das instituições de ensino.	Escolas Técnicas Federais amparam um volume expressivo de matrículas, as relações exteriores do país são ampliadas durante um ciclo desenvolvimentista oriundo do forte intuito de industrialização nacional.
1994	O governo federal brasileiro institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (Lei 8.984/1994). As Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais são gradualmente transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).	Decretos específicos para cada instituição de acordo com a infraestrutura física, laboratórios e equipamentos, condições administrativas, pedagógicas e recursos financeiros para o funcionamento das instituições.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996)  Estrutura a educação brasileira em dois níveis (básico e superior) estando a Educação Profissional alocada como modalidade. Confere atribuições ao exercício docente, descentralização de recursos, autonomia pedagógica administrativa das instituições.	O Ensino Médio (atendida a formação geral) poderia preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas (Art. 36-A). Previsto também que a Educação Profissional fosse desenvolvida em articulação ao ensino regular ou diferentes estratégias de formação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
1997	A partir do Decreto 2.208/1997 a Educação Profissional é definida em três níveis: básico, técnico e tecnológico (este último de nível superior).	Organização curricular própria para a Educação Profissional independente do Ensino Médio podendo ser ofertada de forma <i>concomitante</i> e <i>subsequente</i> , excluindo-se a integrada.
2004	Decreto 5.154/2004. Altera a Lei 9.394/1996 e regulamenta os modos de oferta da Educação Profissional técnica e tecnológica.	Em destaque o retorno das possibilidades de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, mantendo também as possibilidades de oferta nas formas concomitante e subsequente.
2008	A partir da Lei 11.892/2008 é instituída a Rede Federal de Educação	Entre outros aspectos os Institutos Federais devem promover a

	Profissional, Científica e Tecnológica, bem como criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).	<i>verticalização</i> e integração da educação básica à educação profissional e ensino superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.
<b>2012</b>	Resolução N° 06/2012 define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	Conjunto de critérios e princípios direcionados aos sistemas de ensino, instituições de ensino públicas e privadas para a organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
<b>2017</b>	Lei 13.415/2017. Altera a Lei 9.394/1996 quanto à carga horária e estruturação do currículo do Ensino Médio.	Aumenta progressivamente a carga horária dos estudantes na escola, estabelecendo limites para oferta da formação geral propedêutica. Articula-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e prevê a oferta de itinerários formativos, entre eles a Educação Profissional.
<b>2018</b>	Resolução N° 03/2018 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), tendo em vista às alterações propostas na Lei 13.415/2017.	Enfatizam os princípios de formação no Ensino Médio, as competências gerais e específicas da BNCC, os conceitos operativos para o currículo e a organização pedagógica.
<b>2021</b>	Resolução CNE/CP N° 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.	Diretriz para a Educação Profissional e Tecnológica incluindo-se Ensino Médio, Técnico e Superior no mesmo documento. Carga horária da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em consonância com a reforma prevista na lei 13.415/2017.

Fonte: quadro elaborado pelo autor (2019-2021).

Em específico quanto à Lei 11.892/2008, a Educação Profissional e Tecnológica abrange: cursos de Formação Inicial e Continuada ou de Qualificação Profissional, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação. Nesse cenário, os Institutos Federais configuram instituições “pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008).

A verticalização, prevista no modelo de organização e oferta dos IF's está relacionada a eixos tecnológicos, bem como à oferta de ensino, pesquisa, extensão e à continuidade do estudante nos diferentes níveis de formação no âmbito da mesma instituição. Esse formato, entretanto, tem o seu desdobramento no corpo docente e administrativo considerando que para contemplar as diversas possibilidades de ensino ofertadas pela instituição utiliza-se o mesmo quadro de pessoal e estrutura física.

Destacam-se na proposta educacional dos IF os Arranjos Produtivos Locais (APL), aspecto desafiador, pois ainda que os institutos sejam estrategicamente construídos para o desenvolvimento de determinada localidade, a formatação curricular deve estar relacionada a este intuito sem alijar, entretanto, as possibilidades de diálogo institucional a nível regional e nacional, haja vista a organicidade que o sistema federal de educação mantém com a esfera pedagógico-administrativa de forma mais ampla em que pesam fatores como as avaliações de larga escala com vistas ao acesso ao nível superior, transferências facultativas de estudantes em curso e entre instituições diferentes, editais para portadores de diploma, cursos de formação continuada aos professores que atuam de modo específico na Educação Básica, entre outros.

No desenvolvimento das ações acadêmicas concernentes à última etapa da Educação Básica (tanto no ensino regular como no PROEJA) os IF's devem garantir o mínimo de 50% das vagas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio prioritariamente na forma de cursos integrados. Não obstante, não tem havido consenso sobre como equacionar a questão da integração curricular nos institutos, em parte devido a um modelo de organização institucional que sofreu muitas transformações e em parte devido ao grau de conhecimento sobre currículo exigido do corpo docente e gestor para a consolidação de um currículo integrado. Aparte isso, algumas mudanças estruturais previstas com a BNCC e com a reforma do Ensino Médio colocam desafios no horizonte.

### 2.3 ALGUMAS MUDANÇAS EM CURSO

Homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio tem gerado inquietações (BORGES; SILVA, 2020). Entre os principais aspectos no âmbito político, destacam-se críticas na condução do

processo de construção do documento, bem como possibilidades de sua implementação no campo da Lei 13.415/2017 que foi promulgada por decreto e, dessa forma, interpretada por diversas entidades como aligeirada e com vistas ao cumprimento de uma agenda política. Apenas como exemplo, é possível destacar o rápido percurso das audiências públicas organizadas para ocorrer em Florianópolis/SC, São Paulo/SP (cancelada), Fortaleza/CE, Belém/PA (cancelada) e Brasília/DF.

Questiona-se uma flexibilidade curricular em que se propõe o ensino de língua portuguesa e matemática ofertados obrigatoriamente nos três anos do Ensino Médio, enquanto os demais componentes reunidos devem compor até 1.800 horas do currículo, complementados por itinerários formativos a depender das possibilidades dos sistemas de ensino. Somados, BNCC e itinerários formativos devem atingir a carga horária total de 3.000 horas (1.000 horas para cada ano do Ensino Médio) no prazo de 05 anos e, a partir daí, 1.400 horas (a cada ano do Ensino Médio) progressivamente, com vistas à educação integral. O documento permite uma formatação por áreas de conhecimento nas escolas, caso os sistemas de ensino ou unidades escolares assim optem. Entre outros pareceres considera:

Não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino. (Parecer CNE/CP nº 11/2009).

A configuração de 1.400 horas por ano letivo no Ensino Médio (caso a reforma atinja a sua plena implementação) representa uma soma de 4.200 horas sendo que para a BNCC estão reservadas somente 1.800 horas de carga horária. Ou seja, embora nos primeiros 05 anos estejam previstos até 60% de estudos no terreno da BNCC e 40% para os itinerários formativos, após a plena implementação da Lei, a lógica é que as porcentagens cheguem ao oposto, restando 40% da carga horária destinada à BNCC e 60% da carga horária destinada aos itinerários formativos, conforme o Quadro 08.

Quadro 08 – Progressão de carga horária a partir da Lei 13.415/2017

Ensino Médio			
Carga Horária Mínima	Até março de 2017: 800h	05 anos a partir de março de 2017: 1.000h	Após 2022 progressivamente: 1.400h
Soma dos 03 anos	2.400h	3.000 horas	4.200 horas
Limite da BNCC	Até 1.800 horas para a BNCC		

Fonte: quadro síntese com base na Lei 13.415/2017.

Outras duas indagações importantes dizem respeito à Parte Diversificada e ao horizonte de avaliações. Primeiro, a Parte Diversificada. Não está claro se os itinerários formativos abarcam ou constituem a Parte Diversificada, ou seja, os itinerários formativos são a Parte Diversificada do currículo? Ou a Parte Diversificada deve estar presente em todo o percurso de escolarização do Ensino Médio? Embora o caminho lógico aponte para a segunda opção (permeiar o currículo ao longo do Ensino Médio) isso deve ser transparente para evitar interpretações diversas. Perante a legislação:

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

Art. 35-A § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar **harmonizada** à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

É necessário entender, portanto, o lugar da Parte Diversificada no currículo, tarefa para os sistemas de ensino e acentuada pelo fato de que o Brasil, com proporções continentais, apresenta forte heterogeneidade sociocultural. Em síntese, a Parte Diversificada ampara uma flexibilidade curricular importante, mas pode ser diferencialmente interpretada, razão pela qual não deve ser lateralizada nas discussões em que se insere a BNCC e a reforma do Ensino Médio.

Quanto às avaliações, faz-se necessário refletir de que maneira a BNCC e a reforma impactam, sobretudo aquelas destinadas aos estudantes egressos do Ensino

Médio, mais especificamente os vestibulares, bem como outros exames e programas correlatos que representam formas de acesso ao nível superior, tais como o Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Seleção Unificada (SISU) e programas de avaliações seriadas.

Parte essencial do trabalho pedagógico, a avaliação tem assumido uma função estratégica como instrumento de comprovação do conhecimento escolar, representando a principal via de acesso ao nível superior no Brasil. Considerando que a progressão escolar esteja ligada à comprovação dos conhecimentos sistematizados nas instituições de ensino, é importante refletir em que medida os novos delineamentos da BNCC e a reforma podem impactar de forma desigual, por exemplo, as escolas da esfera pública e da esfera privada, haja vista que o sistema público de ensino depara-se com a Emenda Constitucional nº 95/2016 que limita o gasto público por 20 anos.

Constatam-se, portanto, desafios de organização pedagógica no pilar estrutural das instituições: o currículo. Apresentamos a seguir um constructo teórico que acreditamos contribuir com a discussão curricular e, ao mesmo tempo, sustentar as investidas epistemológicas e analíticas no presente trabalho.

### **3. O CAMPO EPISTEMOLÓGICO DO CURRÍCULO E O CURRÍCULO INTEGRADO**

Nesse capítulo foram abordados autores com produção no campo da educação e do currículo com vistas à estruturação do corpus teórico de análise, sobretudo, quanto a análise da educação e do currículo como terreno especializado do conhecimento. A organização do campo teórico pretendeu demonstrar a sistematização de conceitos, ora pelo embate epistemológico, ora pela aproximação de pressupostos, mas buscando exemplificar a complexidade do currículo como campo do pensamento científico considerando o conhecimento sistematizado e historicamente construído.

#### **3.1 O CONHECIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Considerando o conjunto de produções científicas e as discussões dispostas nos capítulos anteriores, é possível identificar as Artes e a Educação Profissional como

terrenos de construção histórica e epistemologias próprias. O currículo configura uma das lentes de análise possíveis para compreender os modos como ambos os campos mencionados são aproximados com vistas à sistematização do ensino.

Embora as vivências artísticas de linguagens como música, dança, teatro e artes visuais por vezes sejam identificadas como presentes de modo complementar nas instituições de ensino (corais, bandas, grupos de teatro, danças, festas, entre outros aspectos) a presença da Arte como *componente curricular* na educação básica brasileira coloca em perspectiva uma discussão real e delimitada já bastante desenvolvida no campo do currículo qual seja: a organização do conhecimento.

Precursor da Pedagogia Histórico Crítica no Brasil, Dermeval Saviani defende a humanização pelo conhecimento sendo que à luz de tal teoria a educação é o ato de produzir nos indivíduos, singularmente, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos (SAVIANI, 2011). O autor toma como ponto de partida o fato de que a natureza humana não é dada ao ser humano, mas sim produzida historicamente por ele. Nesse sentido, aquilo que não é garantido pela natureza precisa ser produzido e a compreensão sobre a produção histórica da humanidade deve ser garantida aos indivíduos por meio da escola, considerando o caráter que lhe é próprio, conforme o autor:

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos pensavam essa questão. Em grego, temos três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente *episteme* significa a ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho. (SAVIANI, 2011, p. 14, grifos do autor).

O autor defende que a escola deve propiciar aos estudantes o acesso ao conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas e utiliza-se do termo *clássico* para indicar aquilo que sobreviveu aos embates do tempo (como Kant e Hegel na filosofia, Victor Hugo na literatura universal, Guimarães Rosa na literatura brasileira) “clássico

na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, este é o fim a atingir, é aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo” (SAVIANI, 2011, p. 17).

É nessa direção que o autor estrutura a ciência da educação em sua especificidade, que não se ocupa unicamente com fenômenos naturais (ciências da natureza) ou fenômenos culturais (ciências humanas), mas com a “identificação dos elementos naturais e culturais necessários a constituição da humanidade em cada ser humano e a descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2011, p. 20). Assim perspectivada, entende a escola como espaço dominante da educação formal nas sociedades modernas e como instituição que cumpre a função de humanização através do conhecimento. Não se trata, entretanto, de aproximar o clássico e sistematizado ao termo *tradicional*. De forma mais minuciosa, conforme o autor (2011):

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, hoje ainda reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo –, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura [...] Então o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola. (SAVIANI, 2011, p. 87).

Sobre o aspecto secundário, o autor exemplifica as comemorações que se dão ao longo do ano letivo, bem como aquilo que lhes é associado ou acrescido em forma de temas transversais. O texto de Borges (2014) nos ajuda a dimensionar o tema da

transversalidade esclarecendo-o, na constituição dos currículos, a partir dos princípios que compõem os seus locais de origem, conforme:

É preciso considerar que entre as condições da transversalidade curricular há o fato de que os conteúdos inseridos na categoria da transversalidade não têm caráter disciplinar, em geral figuram como acréscimo a algo anteriormente dado, ou seja, necessitam de trabalho conceitual prévio desenvolvido por estruturas disciplinares ou interdisciplinares. Localizar os temas transversais em campos curriculares disciplinares significa a interpretação equivocada do princípio básico que os constitui que é a confluência de diferentes objetos do conhecimento. (BORGES, 2014).

Nesse sentido, é importante observar a localização entre aquilo que é estruturante no currículo e aquilo que é transversal (BORGES, 2014), respeitando os princípios de cada um, mas sem perder de vista as linhas críticas que alertam quanto à substituição de um pelo outro.

Young (2011) apresenta uma discussão sobre os campos disciplinares no âmbito do currículo escolar e também traz uma contribuição sobre o tema quando tensiona o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano, conforme:

Para os alunos, passar de seu mundo cotidiano, no qual conceitos são desenvolvidos por experiência em relação a problemas que surgem em contextos específicos, para o mundo da escola, que trata o mundo como um objeto sobre o qual se pensa, pode ser uma experiência ameaçadora e mesmo estranha. O mundo cotidiano não é como a escola. Não se divide em matérias ou disciplinas. Esse papel gerador de identidade das disciplinas é particularmente importante para alunos de lares desfavorecidos e para seus professores. Muitos desses alunos chegarão à escola com pouca experiência de tratar o mundo como mais que um conjunto de experiências, em outras palavras, conceitualmente. As disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes. Com as novas identidades referentes às disciplinas, que os estudantes adquirem pelo currículo, acrescentadas àquelas com que vieram para a escola, eles têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, melhor lidar com ele. A escola pode promover tal capacidade. (YOUNG, 2011, p. 617)

Na visão do autor, cabe aos professores estabelecerem as diferentes possibilidades de conexão entre as disciplinas, não sendo tarefa do currículo estes caminhos, pois a matriz curricular configura o terreno no qual se deve privilegiar o que denominou como *conhecimento poderoso*, aquele que se desenvolveu de forma especializada, sistematizado na perspectiva epistemológica do conhecimento e desenvolvido em profundidade. Uma vez recontextualizado na escola, o conhecimento poderoso não devem ser interpretado como um conhecimento dado.

Essa perspectiva, contudo, não visa confrontar a rigidez disciplinar, mas conforme o autor “o problema de conexão [entre as disciplinas escolares] não é fácil de resolver e não há nenhuma evidência de que a especialização intelectual tenha probabilidade de se reverter. Para as escolas, sugiro, é um problema pedagógico e não curricular” (YOUNG, 2011, p. 618).

Conforme Michael Young, a proposta de currículo centrado em disciplinas não deve ser pelo *acatamento*, com a postura simplesmente receptiva dos alunos, mas pelo *engajamento* na qual os alunos compreendam o processo histórico do conhecimento, independente da classe social, dominando conhecimentos que vão além da experiência cotidiana, aqueles desenvolvidos no campo científico e que direcionam as disciplinas na educação básica. A concepção do autor sobre os limites entre conhecimento escolar e o conhecimento do cotidiano pode ser também destacada conforme:

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é *independente do contexto*, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência. (YOUNG, 2016, p. 34, grifo do autor).

Assim, perante as inquietações teóricas citadas, compreende-se como interessante iniciar a discussão sobre currículo como área especializada. Não significa, conforme veremos mais adiante, que a organização do conhecimento no currículo esteja

circunscrito somente a estes pressupostos, o *conhecimento clássico* e o *conhecimento poderoso*, dimensionados aqui, atendem como categorias de análise no trabalho.

Nesse sentido, buscamos conhecer as tensões estabelecidas entre os conteúdos desenvolvidos no componente curricular Arte do curso investigado, identificando aquilo que tem caráter disciplinar ou cotidiano, considerando o aprofundamento *stricto sensu* e sua sistematização. Observados esses aspectos, apresenta-se a seguir uma discussão sobre as dimensões envolvidas na interpretação do currículo.

### 3.2 SISTEMA E INTERPRETAÇÕES CURRICULARES

Conforme Sacristán (2000) o currículo pode ser entendido como um projeto, abrangendo a cultura que busca tornar-se conteúdo para determinado nível escolar ou escola em específico. Em uma primeira aproximação, define o currículo como “o projeto seletivo cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

O autor situa como elementos essenciais os *conteúdos* dos quais se nutrem os currículos, considerando que não são independentes dos *formatos* que os currículos adotam e nem das *condições* nas quais são desenvolvidos. Esses são para o autor os três elementos que materializam a realidade curricular como cultura da escola, conforme:

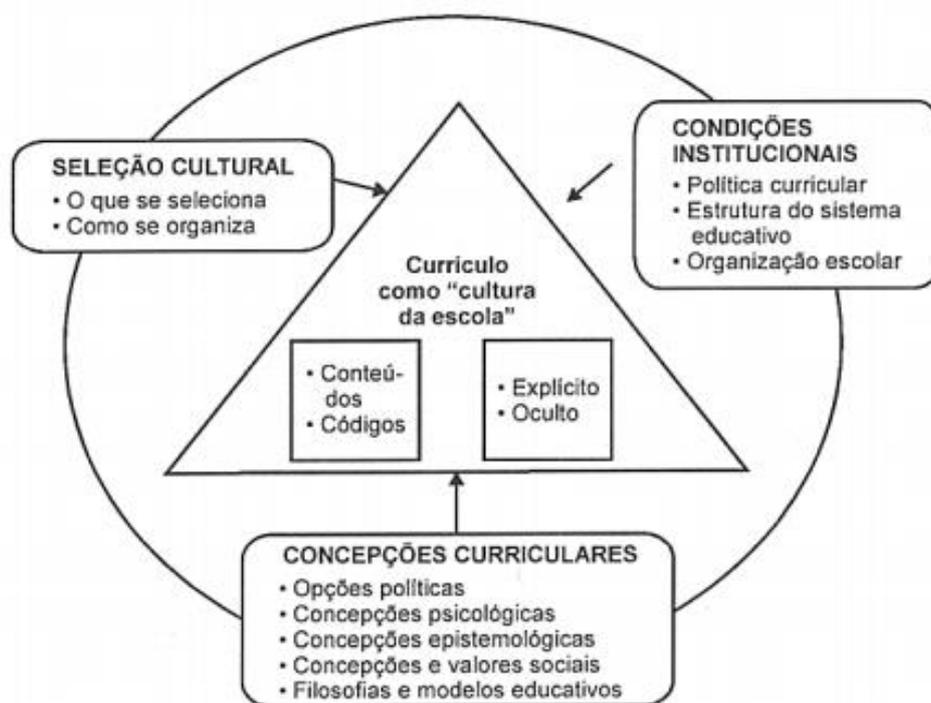
[...] o currículo é, antes de tudo, uma *seleção de conteúdos* culturais peculiarmente organizados, que estão *codificados de forma singular*. Os conteúdos em si e a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto. Esse projeto cultural se realiza dentro de determinadas *condições políticas, administrativas e institucionais*. (SACRISTÁN, 2000, p. 35, grifos do autor).

Em síntese, o autor nos apresenta que uma discussão sobre currículo vai além de um documento, sendo necessário observar a estrutura mais ampla na qual o conceito está inserido. Isso porque conforme o autor concepções curriculares são mediatizadas pela necessidade prática de resolver problemas escolares, portanto racionalizadas, o que acaba conduzindo os modos como um currículo é pensado e operacionalizado, por exemplo:

“O esquema de programar a prática docente por objetivos é uma filosofia curricular que condiciona a prática e pode ter consequências na aprendizagem que ocorra na aula, sendo que é, basicamente, um esquema para dotar de racionalidade tecnológica a prática de gestores. É um código para articular a prática que atua como elemento condicionante do que se decide previamente como conteúdo cultural do currículo. Esse código se apresenta como um elemento técnico-pedagógico que tem por trás de si uma série de determinações de tipo diverso”. (SACRISTÁN, 2000, p. 36).

Nesse sentido o autor apresenta que o currículo pode ser compreendido não isoladamente, mas a partir de um *sistema curricular*, que vai desde a maneira como seus elaboradores buscam responder às demandas sociais, políticas e educativas até a maneira como isso de fato se materializa nas escolas. Sacristán (2000, p. 36) propõe uma visualização dessa estrutura conforme:

Figura 02 – currículo e conjunto de determinantes



Fonte: Sacristán (2000)

Tal estruturação permite uma compreensão mais detalhada sobre a complexidade na qual o currículo se insere, permitindo identificar que a escola ou programa escolar

não se configura isoladamente, mas sim no conjunto de determinações que devem ser analisadas em seus diferentes contextos, por exemplo:

“Na discussão sobre o currículo da educação obrigatória são ressaltados predominantemente os problemas relativos à correspondência do mesmo, com as necessidades do aluno como membro de uma sociedade, dado que se trata de uma formação geral. No ensino profissionalizante, se mistura a aspiração a uma correta profissionalização com o discurso sobre a formação geral do aluno”. (SACRISTÁN, 2000, p. 37).

As opções sobre como o currículo pode ser organizado são abordadas pelo autor a partir do conceito de *código*, um componente que pode operar no nível implícito ou explícito, conferindo forma pedagógica aos conteúdos e atuando sobre alunos e professores, conforme:

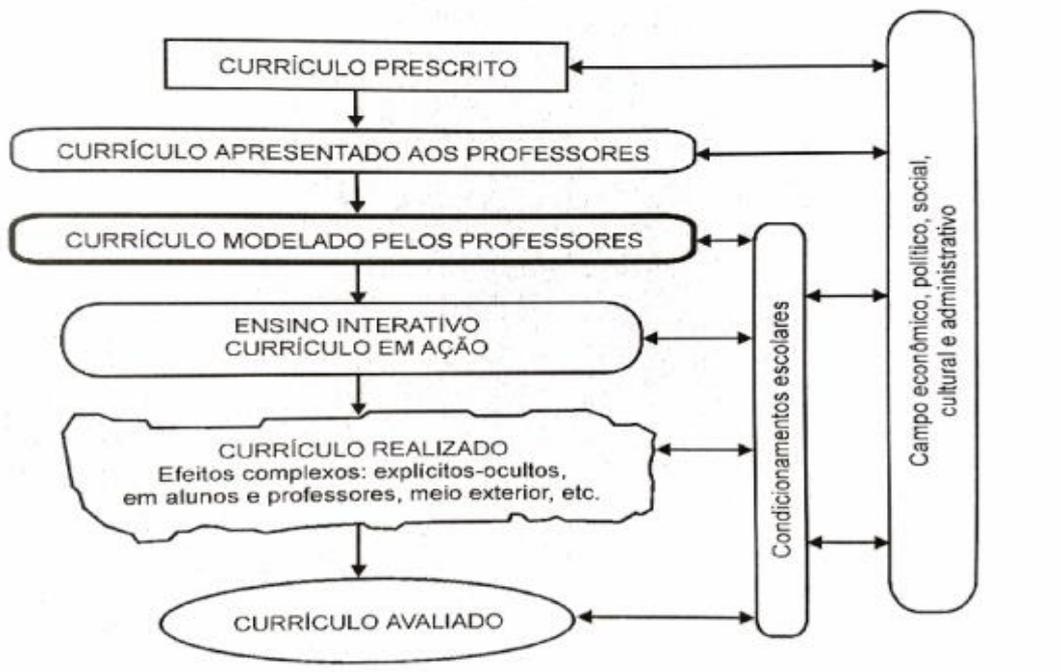
“Entendemos por código qualquer elemento ou ideia que intervém na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores. Os códigos provêm de opções *políticas* e *sociais* (separação da cultura intelectual da manual, por exemplo) de *concepções epistemológicas* (o valor de método científico na prática da aprendizagem das ciências ou o da “nova história” no ensino), de *princípios psicológicos* ou *pedagógicos* (o sentido educativo da experiência acima dos conteúdos abstratos elaborados, a importância da aprendizagem por descoberta, o valor expressivo da linguagem, etc.), de princípios *organizativos* (a ordenação do ensino por ciclos ou por cursos, etc.) e outros mais”. (SACRISTÁN, 2000, p. 76, grifos do autor).

Assim o currículo é algo pensado, previamente organizado, considerando aspectos diversos como faixa etária, concepção de educação e sociedade. Por essa razão é frequentemente representado pela figura do projeto. Contudo, é importante ressaltar que isso não significa ser o currículo algo estático, pelo contrário, pois conforme apresentado se materializa em instâncias e níveis diferentes, com formatações diversas e, ainda que previamente administrado, depende da maneira como se realiza em cada contexto.

Observando esse aspecto, Sacristán (2000) apresenta um modelo de interpretação curricular de caráter explicativo que, embora esteja voltado às estruturas

de gestão centralizadas<sup>12</sup>, ajuda a compreender diferentes dimensões do currículo, demonstrando de forma esquemática múltiplas maneiras de sua organização e realização, conforme:

Figura 3 – Modelo de Interpretação Curricular proposto por José G. Sacristán



Fonte: Sacristán (2000)

Dentro desse modelo de interpretação curricular é possível observar o currículo *prescrito* e o *apresentado aos professores* diretamente relacionados com o campo político, econômico, social, cultural. Os demais também contemplam todo esse campo de interações e ainda são intermediados pelos condicionamentos escolares que configuram sua realização.

De forma mais clara, a prescrição curricular representa o ponto de partida de um sistema educativo, onde estão situadas as orientações e conteúdos que servem como referência de organização, geralmente relacionados à escolarização obrigatória. Esta última imersa em um terreno sensível de discussões sobre o projeto de cultura comum, conforme:

<sup>12</sup> O modelo apresentado de forma verticalizada refere-se ao modo em que foi predominante a época na Espanha. Contudo, o autor reforça que entre as instâncias operam relações circulares e inter-relacionadas.

A ideia de um currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. Numa sociedade autoritária expressa o modelo de cultura que o poder impõe. Numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade. Determinar esse núcleo em culturas e sociedades mais homogêneas é uma tarefa menos conflitiva do que no caso de sistemas que acolhem culturas heterogêneas ou com minorias culturais de diversos tipos. (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

Conforme o autor, a busca de uma cultura básica (de um denominador comum) manifesta problemas de ordem política, cultural e educativa, pois se trata de uma discussão mais ampla sobre os componentes curriculares baseados nas necessidades de todos os alunos. O professor, agente chave na realização prática dos currículos, não alicerça compulsoriamente todas as decisões de caráter curricular em instruções gerais ou projetos amplos de currículo. Antes, vê sua prática mediatizada também pelo que o autor denominou de currículo *apresentado aos professores*, conforme:

“Seria absurdo que o professor tivesse que ser a fonte das diferentes informações que se podem utilizar e são necessárias para desenvolver o currículo nas diversas áreas ou disciplinas, ou mais em umas do que outras, precisamente num mundo onde os meios de comunicar informação e experiência por canais variados se desenvolveram enormemente. Existem meios escritos, gráficos, audiovisuais, etc. que o professor pode aproveitar oportunamente numa determinada estratégia de ensino que ele estrutura. Mas existem outros meios estruturadores da própria ação, que oferecem a professores e alunos a estratégia de ensino em si, ainda que seja em forma de esquemas a serem adaptados, à da informação que se dirige aos alunos para cumprir com as exigências curriculares. Os livros-texto são o exemplo por antonomásia deste último tipo. É a esta classe de meios que nos referimos como agentes apresentadores do currículo pré-elaborado para os professores”. (SACRISTÁN, 2000, p. 150)

Conforme o autor é entre os professores e o currículo prescrito que estão situados os agentes apresentadores, observando que elaborações intermediárias do currículo para professores “não pode nem deveria se converter numa prática de controle e desprofissionalização dos mesmos, mas ser um meio entre outros possíveis e necessários” (SACRISTÁN, 2000, p.151). A crítica é direcionada aos livros-texto, mas de forma mais ampliada às políticas curriculares que conforme o autor deveria perguntar

que tipos de meios poderiam ser mais úteis para instrumentalizar o currículo, eficazes no auxílio dos professores e no desenvolvimento da profissionalização docente.

Em síntese, os livros são identificados como mediadores do currículo prescrito por serem elaborados para esse fim, com intencionalidade, apresentados aos professores como forma de mediatizar orientações curriculares mais gerais. Nesse cenário, o grande desafio incide no fato de que o currículo não é a-histórico e os livros também não o são, competindo ao professor o exercício diário de compreender a configuração escolar na qual se encontra e mediar o conhecimento de forma contextual.

O currículo *modelado* pelos professores (rever figura 3) assume destaque nesses momentos quando, por exemplo, as escolhas, as exclusões, as intervenções docentes determinam a prática curricular. Conforme Sacristán (2000, p. 165) “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”. A autonomia docente é analisada pelo autor como algo relativo, haja vista um sistema administrado, contudo:

“A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. **A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais, dentro do quadro de determinantes da prática**”. (SACRISTÁN, 2000, p. 168, grifo nosso).

O currículo modelado configura, portanto, um campo no qual são equilibradas as escolhas docentes. Conforme o autor o que pode ser evitado é a figura do professor como mero reproduzidor, alguém que cumpre simplesmente uma tarefa pré-estabelecida “o currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

É possível observar as razões pelas quais o autor empreende o exercício epistemológico em compreender as diferentes dimensões do currículo. Isso porque é particularmente difícil dissertar sobre um conceito que envolve tantas variáveis, mas situá-lo nos campos em que se realiza oferece maiores condições de compreendê-lo. O

conjunto de escolhas que vão desde a organização do currículo prescrito, perpassando formas de apresentação e o espaço em que o professor modela o conhecimento converte-se naquilo que o autor denominou *currículo em ação*, conforme:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão do seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor independentemente de declarações e propósitos de partida. (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Nessa perspectiva, o currículo em ação é o momento decisivo para uma análise da prática pedagógica “onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma de seus mais diretos destinatários: professores e alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). Nesse contexto o autor reflete o tempo de classe, preenchido muitas vezes por tarefas, entretanto, dimensiona que embora o currículo recaia sobre atividades “não significa que essas práticas sejam somente expressão das intenções e conteúdos do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Entra em questão as possibilidades reais que se apresentam na escola, meios e condições físicas, estrutura organizacional, tradições metodológicas, entre outros. Relacionadas a estas particularidades, a análise de tarefas atendem ao intuito de compreender de forma mais ampla como o currículo em ação traduz os anseios escolares, conforme:

“As tarefas, formalmente estruturadas como atividades de ensino e aprendizagem dentro dos ambientes escolares, que definem em sequências e aglomerados o que é uma classe, um método e etc., podem ser um bom recurso de análise, à medida que uma certa sequência de algumas delas constitui um modelo metodológico, limitando o significado real de um projeto de educação que pretende algumas metas e que se guia por certas finalidades”. (SACRISTÁN, 2000, p. 207).

Assim, perante todo o exposto, o autor configura um referencial neste trabalho para situar dimensões do currículo com foco no ensino de Arte no âmbito do curso investigado. Mais especificamente, buscou-se compreender a sistematização do ensino de Arte proposta pela instituição conforme: (1) a matriz curricular, (2) a proposta apresentada aos professores com base na matriz, (3) a modelagem curricular no ensino

de Arte a partir das dimensões anteriores (escolhas, exclusões, aprofundamentos); 4) as estratégias didáticas que os professores se utilizaram para a realização do currículo em sala de aula.

Para a análise das dimensões curriculares, portanto, foram consideradas as categorias: *currículo prescrito*, *currículo apresentado aos professores*, *currículo modelado* e *currículo em ação*. Tal delimitação se apresenta interessante para a compreensão do ensino de Arte no EMI por permitir uma análise do currículo desde a sua concepção (nos documentos institucionais) até sua realização (no decorrer das aulas). Considerando a necessidade de aplicação das categorias do autor (em período de tempo exequível nesta pesquisa), optou-se por não aprofundar as duas últimas categorias também elencadas por Sacristán (2000), quais sejam: *currículo realizado* e *currículo avaliado*. Observado isso, dimensiona-se uma discussão sobre a conceituação do currículo integrado.

### 3.3 O CURRÍCULO INTEGRADO

Para Bernstein (2003, p. 156) “[...] o conhecimento educacional formal pode ser considerado como três sistemas de mensagens: currículo, pedagogia e avaliação”. Nesses termos o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como uma transmissão válida de conhecimento, e a avaliação define o que conta como uma realização válida deste conhecimento.

No que concerne ao currículo, Basil Bernstein faz uma relação entre o tempo escolar, definido pelo autor como *unidade* e as formas como esses tempos são materializados nas escolas, adotando a palavra *conteúdo* para descrever como um período de tempo é utilizado: “chamarei cada período formal de tempo de uma ‘unidade’ e usarei a palavra ‘conteúdo’ para descrever como o período de tempo é utilizado” (BERNSTEIN, 2003, p. 157). Estruturando dessa forma, o autor demonstra como as unidades de tempo e os conteúdos estão relacionados entre si, expondo que para determinados conteúdos são destinadas unidades maiores de tempo, mas em detrimento de outros conteúdos que, do ponto de vista dos alunos, podem ser obrigatórios ou opcionais.

A referida análise se dá no contexto do ensino britânico, mas se apresenta interessante, uma vez que representa o ponto de partida do qual o autor se utiliza para discutir as relações possíveis estabelecidas *entre* os conteúdos escolares. Nesse sentido, a depender da perspectiva alguns conteúdos podem ser considerados mais importantes do que outros, razão pela qual delimita que se conteúdos estiverem bem isolados uns dos outros estes estão em uma *relação fechada* entre si, e se houver isolamento reduzido entre os conteúdos estes estão em uma *relação aberta* uns com os outros (BERNSTEIN, 2003). A partir daí o autor distingue dois tipos amplos de currículo, *coleção* e *integrado*:

Se o conteúdo estiver em uma relação fechada entre si, isto é, se o conteúdo estiver claramente delimitado e isolado um do outro. Vou chamar tal currículo de um tipo de coleção. Aqui, o aluno tem que coletar um grupo de conteúdos favorecidos para satisfazer alguns critérios de avaliação. [...] quero justapor contra o tipo de coleção um currículo onde os vários conteúdos não seguem seus próprios caminhos separados, mas onde o conteúdo está em uma relação aberta um com o outro. Eu chamarei esse currículo de um tipo integrado. Agora podemos ter vários tipos de coleção e vários graus e tipos de integração. (BERNSTEIN, 2003, p. 158).

A referida análise é desenvolvida na segunda metade do século XX pelo autor considerando os contrastes produzidos a depender do modo de organização curricular. Em destaque, os conceitos de *classificação* (com foco no currículo) e *enquadramento* (com foco na pedagogia)<sup>13</sup>. Conforme o autor, a classificação pode ser forte quando uma área de conhecimento, disciplina ou conteúdos apresentam fronteiras intelectuais bem definidas, delimitadas e com considerável grau de isolamento, ou fraca quando se apresentam mais flexíveis, mais integradas. A classificação traduz, portanto, as relações ‘entre’ os conteúdos, fronteiras estabelecidas em maior ou menor grau. Nesse sentido o isolamento forte entre os conteúdos aponta para o currículo coleção, enquanto o isolamento reduzido entre os conteúdos aponta para o currículo integrado.

Já o *enquadramento* remete ao grau de controle na seleção, organização e ritmo do conhecimento transmitido na prática pedagógica, que pode ser forte quando

---

<sup>13</sup> Bernstein utiliza o termo *pedagogia* para se referir aos modos de ensino na relação professor-aluno. No contexto brasileiro seria possível dimensionar essa relação no âmbito da *didática*, reservando à pedagogia o campo do conhecimento que se ocupa da educação de forma mais ampla conforme nos esclarece Libâneo (2013).

hierarquizado, metodologicamente demarcado, com maior regulação docente sobre as aulas, ou fraco, quando menos explícita ou demarcada a metodologia, bem como a tensão entre o conhecimento escolar e o conhecimento do cotidiano.

A classificação e o enquadramento também podem ocorrer de forma independente, sendo possível a configuração de uma classificação forte e um enquadramento fraco, bem como o oposto. Em síntese, é necessário considerar a variação na força de classificação e a variação na força do enquadramento.

Bernstein (1996; 2003b) desenvolve o conceito de *pedagogias invisíveis*, considerando a situação em que o aluno tem maior protagonismo e autonomia na aula, entretanto, sem muita clareza quanto aos critérios de avaliação e ao conhecimento mobilizado em sala, ou seja, quando está invisível a maneira como o professor negocia e avalia o conhecimento, conforme:

As pedagogias invisíveis estão menos preocupadas em produzir diferenças estratificadoras explícitas entre os adquirentes porque elas estão aparentemente menos interessadas em comparar o texto do adquirente com um padrão externo comum. Seu foco não está num desempenho “avaliável” do adquirente, mas em procedimentos internos ao adquirente (cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais) em consequência dos quais um texto é criado e vivido. Considera-se que esses procedimentos de aquisição são compartilhados por todos os adquirentes, embora sua realização como texto vá criar diferenças entre os adquirentes. (BERNSTEIN, 1996, p. 104).

Contrasta, assim, com o que o autor conceituou como *pedagogias visíveis*, em que há menor autonomia dos alunos, sendo a figura do professor, de forma mais centralizada, quem controla os processos de seleção, sequenciamento e transmissão de conhecimentos de forma explícita:

As pedagogias visíveis e suas modalidades atuarão para produzir diferenças entre crianças: elas são necessariamente práticas estratificadoras de transmissão, uma consequência da aprendizagem, tanto para os transmissores quanto para os adquirentes. Vale a pena acrescentar aqui que o fato de uma pedagogia visível ter regras explícitas de ordem regulativa e discursiva, não significa que não existam regras ou mensagens tácitas, apenas que seu significado deve ser entendido no contexto de uma pedagogia visível. (BERNSTEIN, 1996, p. 104).

Os conceitos propostos por Bernstein oferecem sustentação para refletir como a formatação curricular das instituições de ensino e a organização do trabalho pedagógico pode se materializar na escola. Para uma melhor compreensão, os termos foram agrupados lado a lado e sintetizados conforme o quadro 09.

Quadro 09 – Síntese Conceitual

Classificação Fraca	Classificação Forte
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fronteiras intelectuais que dialogam, mais flexibilidade;</li> <li>• Integração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fronteiras intelectuais bem definidas;</li> <li>• Isolamento disciplinar.</li> </ul>
Enquadramento Fraco	Enquadramento Forte
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Horizontalidade maior;</li> <li>• Protagonismo discente sobre o ritmo das aulas;</li> <li>• Foco na aquisição;</li> <li>• Metodologia flexível.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hierarquia;</li> <li>• Regulação e protagonismo docente sobre o ritmo das aulas;</li> <li>• Foco na transmissão;</li> <li>• Metodologia demarcada.</li> </ul>
Pedagogias Invisíveis	Pedagogias Visíveis
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente, apenas o professor tem clareza sobre a prática pedagógica, mas confere maior controle aos alunos sobre as realizações;</li> <li>• O foco não está no desempenho avaliável dos alunos, mas em procedimentos internos (cognitivos, afetivos, linguísticos, motivacionais);</li> <li>• Aparentemente menos preocupadas em produzir diferenças explícitas, estratificar os alunos ou comparar seus discursos com os padrões externos;</li> <li>• Há relações/posições de poder entre professores e alunos, embora mais sutis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior clareza dos alunos quanto ao conhecimento mobilizado em sala de aula, mas controle do professor quanto à seleção e sequenciamento de conteúdos;</li> <li>• Ênfase no desempenho dos alunos, com vistas ao grau em que compreendem e satisfazem critérios externos de avaliação;</li> <li>• Atuam para produzir diferenças e práticas estratificadoras de transmissão;</li> <li>• Embora operem com regras explícitas de ordem regulativa e discursiva, podem existir regras ou mensagens tácitas.</li> </ul>

Fonte: quadro síntese elaborado pelo pesquisador com fonte em Bernstein (1996).

É interessante destacar que, conforme o autor, diferentes perspectivas de ensino podem não alterar estruturas sociais de poder, apenas, no âmbito escolar, mudá-las de posição. No campo das pedagogias visíveis e invisíveis, por exemplo, Bernstein (2003)<sup>14</sup> destaca:

<sup>14</sup> Foi realizada a tradução do trecho presente na edição digitalizada no ano de 2003 pela Routledge e referente ao texto originalmente produzido na década de 1990: The fundamental proposition is that the

A proposição fundamental é que a mesma distribuição de poder possa ser reproduzida por modalidades de controle aparentemente opostas. Não existe um *one-to-one* na relação entre uma dada distribuição de poder e a modalidade de controle através do qual é retransmitido. Nos termos deste artigo, práticas pedagógicas são relês culturais da distribuição de poder. Embora as pedagogias visíveis e invisíveis sejam tipos aparentemente opostos, será mostrado que ambos carregam suposição de classe. (BERNSTEIN, 2003, p. 64).

Nessa direção, a análise do autor aponta que tanto as pedagogias consideradas progressistas quanto as pedagogias consideradas conservadoras podem carregar suposições de classe. É válido reforçar que esse desdobramento vai além dos muros da escola, no plano político, social e econômico. Ao longo de seu trabalho teórico e empírico, Bernstein desenvolve, também, o conceito de *código* dispondo-o como um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, realizações e contextos:

[...] se o código seleciona e integra significados relevantes, então ele pressupõe um conceito a respeito da relevância e legitimidade daqueles significados; se o código seleciona formas de realização, então ele pressupõe um conceito sobre formas inapropriadas ou ilegítimas de realização; se o código regula contextos evocadores, então, outra vez, isso implica um conceito sobre contextos inapropriados, ilegítimos (BERNSTEIN, 1996, p. 144).

Assim, o conceito de código engendrado por Bernstein está associado com comunicações consideradas legítimas ou ilegítimas, bem como relações de poder (em razão do campo simbólico) onde há hierarquia nas formas de comunicação, transmissão e aquisição de conhecimentos. Conforme Silva (2016):

Bernstein faz uma importante distinção entre poder e controle. O poder está essencialmente ligado à classificação. Como vimos, a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. A classificação é uma expressão de poder. Se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder. Por outro lado, o controle diz respeito essencialmente à forma de *transmissão*. O controle está associado ao enquadramento, ao ritmo,

---

same distribution of power may be reproduced by apparently opposing modalities of control. There is not a *one-to one* relation between a given distribution of power and the modality of control through which it is relayed. In terms of this paper, pedagogic practices are cultural relays of the distribution of power. Although visible and invisible pedagogies are apparently opposing types, it will be shown that both carry social class assumptions.

ao tempo, ao espaço de transmissão. (SILVA, 2016, p. 73, grifo do autor).

Segue daí uma diferenciação desenvolvida pelo autor entre *código elaborado* e *código restrito* em que são dimensionadas regras de reconhecimento e de seleção de significados ‘relevantes’ visando identificar o quanto esses estão diretamente ligados a uma base material, bem como significados onde a relação é mais indireta e menos específica com uma base material.

Bastante sutil, o referido entendimento é desenvolvido na segunda metade do século XX, sendo perpassado por princípios de divisão social do trabalho e tendo representações anteriores que incluíam: universalidade/particularidade, dependência/independência de contexto, implícito/explicito. O autor destaca:

Quanto mais simples a divisão social do trabalho e quanto mais específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais direta será a relação entre os significados e uma base material específica e maior será a probabilidade de um código restrito. Quanto mais complexa a divisão social do trabalho e quanto menos específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais indireta será a relação entre os significados e uma base material específica e maior será a probabilidade de um código elaborado. [...] Os princípios de classe social da divisão social do trabalho e de suas relações sociais localizam e distribuem de forma diferencial códigos de produção (elaborado e restrito) no interior de sua hierarquia. [...] A educação é a agência estatal oficial para a localização e distribuição geral dos códigos elaborados e suas modalidades de reprodução, os quais criam, posicionam e avaliam de forma seletiva sujeitos pedagógicos oficiais. (BERNSTEIN, 1996, p.154-156).

Considerando a contribuição dos conceitos de Bernstein para a compreensão do currículo integrado e seus determinantes, buscamos dimensioná-los como categorias de análise no presente trabalho que tem como contexto a integração do ensino de Arte à Educação Profissional no Ensino Médio.

Mais especificamente propõe-se uma categoria de análise acerca do *currículo integrado* visando analisar a partir do conjunto de ações pedagógicas dos docentes (aulas práticas, planejamentos de ensino, oficinas, eventos) os seguintes aspectos (1) a clareza com que os conhecimentos sobre Arte foram apresentados (objetivos, metodologia e critérios de avaliação); (2) o ritmo das aulas em relação às turmas, visando compreender a quem esteve reservado o protagonismo do processo de ensino-

aprendizagem, se docente ou discente; (3) a flexibilidade ou fronteira disciplinar do componente Arte, com vistas à compreensão do grau de isolamento entre os componentes, se isolados ou integrados. Respectivamente, esses aspectos constituem as categorias: *pedagogias visíveis e invisíveis*, *enquadramento* e *classificação*, sendo permeadas, quando possível, pela discussão sobre *códigos*.

### 3.4 A INTERDISCIPLINARIDADE E O CURRÍCULO INTEGRADO

Em direção à compreensão dos processos educacionais como possibilidade de formação integral dos indivíduos na qual se destacam as ações de percepção da globalidade humana e a superação de conhecimentos fragmentados na escola, Santomé (1998) apresenta uma discussão sobre globalização, interdisciplinaridade e currículo integrado. Nessa perspectiva, aponta que as diversas interpretações sobre o currículo integrado advêm dos diferentes modos como foi apresentado no campo intelectual, sobretudo no século XX, cujos argumentos centrais destacam a compreensão do currículo em sua dimensão pedagógica (epistemologia e metodologias de ensino), psicológica (aprendizagem em diferentes momentos do desenvolvimento humano) e sociológica (a realidade não é a-histórica e inevitável, pelo contrário, é construída por diversos atores). Conforme o pesquisador:

O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (SANTOMÉ, 1998, p. 27)

O autor destaca, entre outros aspectos, que os estudantes aprendem em razão de um modelo de ensino e aprendizagem específico determinado por variáveis sociais, políticas e culturais que interagem em um determinado espaço geográfico e em um particular momento histórico. Observado isso, o conceito de *globalização* é apresentado conforme:

Este conceito, em sua acepção diferencial, frente ao de interdisciplinaridade, costuma estar fundamentado sempre em razões de caráter psicológico relacionadas com a peculiar estrutura cognitiva e afetiva da criança, o que levará ao desenho de modelos curriculares que respeitem essa idiosincrasia do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Consequentemente este é um termo intimamente relacionado com uma forma metodológica específica de organizar o ensino para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos. (SANTOMÉ, 1998, p. 33).

Para além da questão do desenvolvimento humano na tenra idade, o termo globalização também é observado na perspectiva de internacionalização da vida social, considerando a interdependência entre países na política, na economia e inter-relações culturais. Os desdobramentos de uma sociedade global acentuam discussões sobre a organização do conhecimento nas estruturas escolares que, para além da infância, abrange a configuração curricular por *disciplinas*.

A disciplina pode ser entendida como “uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão [...] daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 55). Entretanto, considerando também o seu surgimento atrelado ao desenvolvimento histórico, outrora marcado pelo positivismo científico e pelo avanço industrial, o autor dispõe que:

Daí as dificuldades que, desde o século XVII, até hoje, vêm sendo constatadas na hora de catalogar corpos de conhecimentos como as artes, a estética, a política, a história, a educação, etc., que dificilmente podem incorporar esses requisitos de cientificidade defendidos pelo positivismo. (SANTOMÉ, 1998, p. 56)

A crítica à fragmentação da ciência e seu desdobramento mais amplo na sociedade e na educação gera discussões que vão colocar em evidência concepções sobre a *interdisciplinaridade*, conforme:

[...] o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem a comunicação interdisciplinar. Nesse sentido, a crítica à compartimentação das matérias será igual a dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, à separação entre trabalho intelectual e manual, entre a teoria e a prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de

trabalho em uma estrutura de produção capitalista, entre humanismo e técnica e etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 62).

O tema protagoniza discussões como campo especializado em especial no Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade nas Universidades, organizado pelo Ministério da Educação francês na década de 1970<sup>15</sup>, marco importante no movimento interdisciplinar, envolvendo 21 países, e estudiosos entre os quais: Guy Berger, Marcel Boisot, Heinz Heckhausen, Jean Piaget, Erich Jantsch. Este último, responsável por distinções já bastante difundidas no campo educacional, conforme:

*A Multidisciplinaridade* reflete o nível mais baixo de coordenação. A comunicação entre as diversas disciplinas ficaria reduzida a um mínimo. Seria a mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns de seus elementos comuns.

*A Pluridisciplinaridade* é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimento. Por exemplo: física e química; biologia e matemática; sociologia e história.

*A Disciplinariedade Cruzada*. Envolve uma abordagem baseada em posturas de força; a possibilidade de comunicação está desequilibrada; pois uma das disciplinas dominará sobre as outras. A matéria considerada importante determinará o que as demais disciplinas deverão assumir.

*A Interdisciplinariedade* propriamente dita é algo diferente, que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação das suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc.

*A Transdisciplinaridade*. Conceito que aceita a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supere. É o nível superior da interdisciplinaridade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. (SANTOMÉ, 1998, p. 71-74).

---

<sup>15</sup> Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI).

A retrospectiva demonstra que compreender níveis de interdisciplinaridade configura importante ponto de partida para conceber a integração curricular. Santomé (1998) traz uma contribuição relevante ao demonstrar por meio de minucioso trabalho de pesquisa que o currículo integrado não deve configurar um *slogan*, no qual estão inseridas quaisquer atividades, mas sim estar conscientemente organizado a partir da discussão epistemológica incidente no campo:

A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise e defesa de maiores parcelas de interdisciplinaridade no conhecimento e da mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas (SANTOMÉ, 1998, p. 112).

No Brasil, Hilton Japiassu, pioneiro no estudo sobre a interdisciplinaridade e sobre a fragmentação do conhecimento discute a questão terminológica que envolve a temática com foco na formação acadêmica, apontando para uma *patologia do saber*. Tendo como pano de fundo a especialização científica, também traz contribuições teóricas para a discussão sobre disciplinaridade e a interdisciplinaridade:

Para nós, “disciplina” tem o mesmo sentido que “ciência”. E “disciplinaridade” significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação, dos métodos, e das matérias [...] A interdisciplinaridade se caracteriza pela *intensidade das trocas* entre os especialistas e pelo *grau de integração real* das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa. (JAPIASSU, 1976, p. 72-74 grifos do autor)

Conforme o autor, olhar não somente para as disciplinas, mas para a intensidade das trocas entre elas, permite questionar se a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, por exemplo, impliquem de fato a integração conceitual e metodológica de conhecimentos. É nesse sentido que se diferenciam da interdisciplinaridade, que visa um campo onde o conhecimento deve convergir para uma unidade.

Contudo, diferenças que marcam, por exemplo, as ciências humanas e as ciências naturais no que diz respeito à hierarquização do saber – em maior grau nesta

última conforme o autor – coloca em tela a complexidade de alcançar a interdisciplinaridade em razão da *natureza* de cada disciplina:

Não podemos ignorar que a ideia de dispor as ciências naturais numa série linear, segundo uma ordem de subordinação hierárquica, repousa sobre o postulado discutível segundo o qual as ciências formam naturalmente uma cadeia orientada, quer dizer, sem dependências recíprocas. Vimos que as ciências novas surgem da aproximação inesperada entre as disciplinas antes afastadas e aparentemente independentes. Aliás, é da possibilidade de “circular” através de níveis epistemológicos que as novas disciplinas devem o seu surgimento. (JAPIASSU, 1976, p. 84).

A questão apresenta certo nível de complexidade porque também pode envolver concepções diversificadas que transcendem as relações entre campos da ciência. Para o autor, embora a interdisciplinaridade suponha a integração mútua (conceitos, epistemologias, metodologias) entre disciplinas, uma vez entendida como prática, a interdisciplinaridade abrange decisões que implicam compreender confrontos entre visões de mundo:

Nas tomadas de decisão, precisamos aceitar confrontos de distintos pontos de vista que não utilizam nem os mesmos critérios nem os mesmos pressupostos. Porque, em última instância, essas decisões não decorrem tanto de conhecimentos, mas de opções éticas e políticas. Isto é muito importante, para que a interdisciplinaridade não se converta num mero instrumento de um poder tecnocrático fazendo as decisões dependerem unicamente de negociações entre “experts”, longe de qualquer debate democrático. (JAPIASSU, 1994, p. 02).

Fazenda (2018), também com ampla produção sobre o tema da interdisciplinaridade no Brasil, dimensiona a importância do aprofundamento conceitual desencadeado na segunda metade do século XX:

[...] hoje concluímos que o exercício de colaboração conceitual, vivido na década de 1970, muito nos ajudou a estabelecer as finalidades, as destinações e os porquês dos projetos interdisciplinares. Através dessa explicitação foi possível orientarmo-nos sobre o que nos interessava investigar, do que podemos ou precisamos nos ocupar e até onde nos é possível caminhar. Hoje mais do que ontem consideramos o aspecto conceitual como fundamental na proposição de qualquer projeto autenticamente interdisciplinar. (FAZENDA, 2018, p. 24).

Conforme a autora, o desenvolvimento epistemológico da interdisciplinaridade implicou o avanço da discussão e busca pela superação de dicotomias entre as décadas de 1970 e 1990, considerando: a dimensão real/simbólica, ciência/arte, processo/produto e, principalmente, considerando seu espaço como categoria de ação (não apenas de conhecimento), que envolve uma *atitude interdisciplinar*:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante das alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois de construir sempre. (FAZENDA, 2018, p. 82).

A autora chama a atenção para as relações humanas observando, em sentido mais amplo, a importância do diálogo e do exercício de colaboração entre aqueles envolvidos em projetos interdisciplinares. Segue daí a compreensão de que os desafios em que se insere a interdisciplinaridade conferem particular atenção às relações entre teoria e prática, sobretudo, mediatizados por uma postura interdisciplinar.

O presente trabalho pretende utilizar o aprofundamento conceitual empreendido no campo da interdisciplinaridade quanto às suas modalidades e classificações que, conforme mencionado, apontam diferentes níveis de compreensão epistemológica entre os quais é possível dimensionar a integração do currículo. Assim, identifica-se como interessante uma categoria de análise complementar sobre as *dimensões da interdisciplinaridade*. Essa atende como lente de análise para auxiliar na compreensão do curso investigado, considerando a relação entre disciplinas, hierarquias (quando existentes), relações recíprocas, organização por áreas de conhecimento, estratégias e atitudes docentes para relacionar campos do saber. Observado isso, apresenta-se a seguir a organização do estudo de caso desenvolvido na pesquisa.

#### 4. O ESTUDO DE CASO

O trabalho de investigação no campo empírico foi realizado no segundo semestre de 2019, englobando a aproximação com o *campus*, mapeamento documental, observação direta e entrevistas entre 01/08/2019 e 15/12/2019. As saídas de campo ocorreram no turno diurno, alternadas, quando matutino das 8h às 12h, quando vespertino das 14h às 18h, visando contemplar os tempos destinados às aulas, reuniões institucionais, eventos formativos e culturais. Um panorama sobre as atividades de campo pode ser observado conforme o quadro 10.

Quadro 10 – Trabalho de campo (síntese)

Agosto/2019	Setembro/2019	Outubro/2019	Novembro/2019	Dezembro/2019
Apresentação do trabalho de pesquisa	Início do Caderno de Campo	Projetos escolares (salas e coordenação)	Aulas de Música e Dança	Reunião de colegiado (coordenação)
Conhecendo a proposta pedagógica (coordenação)	Aulas de Música e Dança	Aulas de Dança e Música	Registros iconográficos e documentais (tarefas)	Conselho de Classe
Conhecendo as turmas e estrutura física	Oficina Técnica	Reunião de Colegiado (coordenação)	Avaliação (simulado)	Entrevistas
Mapeamento documental (acervo)	Oficina propedêutica	Eventos culturais ( <i>campus</i> )	Apresentações discentes (salas)	Relatório

Fonte: organizado pelo autor (2019).

##### 4.1 O CONTEXTO

O curso investigado foi criado no eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos<sup>16</sup>, apresentando sustentação, também, a partir de dados demográficos disponíveis no Anuário do Distrito Federal (entre 2009 e 2014), Centro de Excelência em Turismo da Universidade de Brasília (CET/UnB), Associação Nacional de Congressos e Convenções e Associação Brasileira de Empresas de Eventos.

<sup>16</sup> 3º Edição disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>

Dispostos no Plano Pedagógico de Curso (PPC) enfatizam a centralidade do Brasil quanto à realização de eventos internacionais, sendo o país que mais realizou eventos dessa natureza na América Latina no período, envolvendo a logística com grandes organizadoras, infraestrutura, hotéis, espaços para reuniões, localização estratégica e serviços. De forma mais específica, os dados demonstraram que o segmento de turismo em *negócios* e *eventos* foi responsável pela maior parcela de visitas à capital (Brasília), pouco mais de 60%, sendo 45,14% compromissos de negócios, 13,54% participações em convenções e apenas 6,7% opções de lazer.

A criação do curso foi justificada, também, a partir de uma pesquisa com 52 empresas do Distrito Federal, cuja verificação dos dados revelou que a maior parte dos gestores entrevistados considerou necessária uma qualificação profissional, sendo majoritariamente os cursos técnicos responsáveis pelo atendimento da demanda no setor de Turismo, Hospitalidade e Lazer: técnico em eventos (71%), técnico em hospedagem (37%), técnico em serviço de bar e restaurante (31%) e técnico em cozinha (25%). No documento é possível identificar o arranjo estabelecido para justificar a qualificação profissional no curso técnico integrado, conforme:

Uma vez observado o interesse da comunidade local, assim como dos órgãos públicos em transformar a cidade em receptivo de eventos, o curso Técnico capacitará estudantes para realizarem eventos de forma profissional tanto nas esferas públicas como privadas. Além disso, a integração com a educação básica possibilita a articulação entre os diferentes saberes, permitindo que o aluno tenha a integração não apenas entre disciplinas, mas também sua formação humana com a profissional. (IFB, 2020, p. 09).

Assim, a concepção de educação adotada na criação do curso apresenta a estratégia de aproximar o sujeito que se pretende formar ao mundo do trabalho, com observância ao setor da economia, considerando as possibilidades de convergir formação técnica e a formação humana na perspectiva da Educação Profissional.

O marco legal que ampara tal perspectiva foi organizado considerando o conjunto de diretrizes mais amplas e mais específicas, quais sejam: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e Decreto 5.154/2004 que altera a referida lei para dispor sobre a Educação Profissional; Lei que institui a rede federal de Educação Profissional, Científica, Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação Ciência e

Tecnologia (11.892/2008), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB n° 06/2012), Resolução n° 21/2015 (ato autorizativo de curso) do Conselho Superior (CS/IFB) e a Resolução n° 01/2016/CS que regulamenta a integração dos Cursos.

Detalhamentos sobre a concepção educacional adotada na instituição também foram identificadas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), conforme:

“No primeiro Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFB, aprovado pela Resolução 008-2012/CS-IFB, está caracterizado o termo mundo do trabalho numa visão mais humanista, que busca a compreensão do que é educação por meio dos valores, das culturas, das diversidades, da realidade onde cada *campus* está inserido, assim como das possibilidades de transformação dessa realidade. A LDB, em seu artigo 1º, corrobora esse entendimento quando ressalta que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” A utilização desses dois termos juntos – mundo do trabalho e prática social - dá indícios de que a relação estabelecida entre educação e trabalho reflete uma realidade histórica e anseios de uma educação integral”. (IFB, 2017, p. 09, grifo do autor).

O perfil de entrada dos estudantes foi observado associando o Projeto Pedagógico-Institucional e Plano Pedagógico de Curso a outros documentos que apresentam orientações e mecanismos de acesso à instituição, entre os quais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e Edital de Seleção. Esses documentos observados conjuntamente permitiram destacar o seguinte:

Os processos de ingresso nos cursos do IFB devem prever ações afirmativas e de caráter inclusivo, tendo como instrumento de seleção, a ser aplicados de maneira isolada ou em associação, **questionários de trajetória de vida, sorteios públicos, palestras específicas, uso das notas do ENEM** (especialmente por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU/MEC e do SISUTEC) e Teste de Habilidades Específicas quando aplicáveis. (PDI, 2017, p. 77, grifo nosso).

**O acesso aos cursos técnicos** e de formação inicial e continuada dá-se, principalmente, **por meio de sorteio**, possibilitando aos grupos historicamente excluídos do processo educacional formal sua reinserção nas instituições de educação. (PPI, 2017b, p. 26, grifo nosso).

5.1. São requisitos para ingresso nos Cursos Técnicos Integrados Presenciais previstos neste edital: a) **ter concluído o Ensino Fundamental até o dia da matrícula;** b) **ter 18 anos incompletos até o dia da matrícula;** c) **ser contemplado e convocado para**

**matrícula pelo processo seletivo;** e d) no ato da matrícula, apresentar a documentação completa exigida. (EDITAL, 2019, p. 02, grifo nosso).

O acesso ao Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio **se dará pelo ingresso na 1ª Série, exclusivamente para estudantes que tenham concluído o Ensino Fundamental**, por meio de processo seletivo definido em edital unificado para todos os *campi* do IFB e seguirá as orientações exaradas pela Pró-Reitoria de Ensino do IFB (PPC, 2020, p. 11, grifo nosso).

Assim, o ingresso no curso foi organizado com critérios referentes à faixa etária (menores de 18 anos e admissão no 1º ano do curso), escolaridade (Ensino Fundamental completo) e a participação no instrumento de seleção (sorteio). A partir daí, foi constatado que os objetivos do curso conferem destaque ao arranjo produtivo local, consciência em relação ao meio ambiente, promoção da cidadania, produtividade, empreendedorismo, redução de desigualdades educacionais, entre outros, conforme:

#### Quadro 11 – Objetivos de Curso

- ❖ Reconhecer as culturas locais, valorizando o sentimento de identidade do aluno e da comunidade, por meio do desenvolvimento do mercado em eventos como agente promotor da melhoria da qualidade de vida da juventude e demais habitantes da Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do DF (RIDE) 1;
- ❖ Promover relações de equilíbrio entre ser humano e meio ambiente por meio do ensino, visando formar profissionais capazes de colaborar para o planejamento e desenvolvimento do setor de eventos sustentável e Lixo Zero;
- ❖ Contribuir para valorização da cidadania, diminuindo o êxodo de jovens da RIDE, por meio da capacitação tecnológica e envolvimento da comunidade;
- ❖ Promover o empreendedorismo, a capacitação técnica, a produção e a geração de renda por meio de ações de planejamento e fomento da atividade de eventos;
- ❖ Possibilitar ao aluno oriundo de meio economicamente desfavorecido o acesso ao ensino de qualidade e o desenvolvimento de práticas empreendedoras no setor produtivo de eventos;
- ❖ Oferecer Ensino Médio de qualidade integrado ao ensino técnico;
- ❖ Consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- ❖ Promover a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos de eventos;
- ❖ Relacionando a teoria com a prática;
- ❖ Promover a formação omnilateral dos estudantes tendo o trabalho como princípio educativo e o currículo centrado nos eixos da cultura, artes, ciência e tecnologia.

Fonte: Plano Pedagógico de Curso (2020).

Na outra extremidade foram elencados os aspectos que configuram o perfil do egresso:

O diplomado será um profissional que auxilia e atua na prospecção, no planejamento, na organização, na coordenação e na execução dos serviços de apoio técnico e logístico de eventos e cerimoniais, utilizando o protocolo e etiqueta formal. Possuirá conhecimentos sobre o processo de captação de eventos; auxilia na administração, coordenação e contratação de pessoal; identifica os equipamentos e serviços necessários para o planejamento e a realização de eventos, inserindo-se no mundo do trabalho da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer de forma socioambientalmente [sic] responsável e que contribua para o desenvolvimento local e regional, levando em consideração sua formação ética e humanística integrada à formação profissional. (PPC, 2020, p. 70).

No que diz respeito à carga horária, o curso foi estruturado em 3.000 horas ao longo de 03 anos sendo 2.200 horas destinadas às áreas de conhecimento do campo propedêutico<sup>17</sup> (Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens) e 800h destinadas à formação profissional na área técnica do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer. Conforme o PPC, o curso foi organizado no regime seriado anual combinado com o trabalho interdisciplinar não seriado.

Nesse sentido, para a organização curricular da carga horária semanal foram propostas atividades de ensino regulares em turmas seriadas (segundas, quartas e sextas) e não seriadas (terças e quintas). Estas últimas, por meio de Grupos não seriados de Práticas Interdisciplinares no Ensino Médio (GruPIs), Oficinas Práticas de Aprendizagem (OPAs) e Projetos Integrados de Eventos (PIEVs), conforme:

Quadro 12 – Organização Curricular Semanal

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
Ensino Regular	OPA	Ensino Regular	PIEV	Ensino Regular
	GruPI		OPA	

Fonte: Coordenação Pedagógica de curso (2019) e Plano Pedagógico de Curso (2020)

A configuração das atividades voltadas às turmas não seriadas (terças e quintas) foi disposta no PPC conforme:

<sup>17</sup> Durante a realização da pesquisa ainda não havia sido promulgada a resolução CNE/CEB nº 01/2021 que alinha a carga horária propedêutica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à reforma do Ensino Médio.

Os **GruPIs** consistirão em práticas pedagógicas realizadas por no mínimo 2 docentes e no máximo 20 estudantes. Os estudantes desenvolverão atividades de acordo com os seus interesses a partir dos objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos pelas componentes das áreas regulares do ensino. [...] As **OPAs** serão compostas por grupos de 1 ou 2 docentes e no máximo 30 estudantes que realizarão atividades e práticas da área técnica de acordo com seus respectivos objetivos de aprendizagem. As oficinas serão ofertadas semestralmente de acordo com 6 categorias distintas de eventos. As categorias de eventos: Cultural, Assistencial, Esportivo, Social, Corporativo e Técnico-científico (que podem ser alteradas conforme necessidades específicas da área). [...] Os **PIEVs** serão grupos de no mínimo 08 e no máximo 12 estudantes orientados por um docente que acompanhará os estudos e o desenvolvimento das atividades a serem realizadas pelos discentes. Os estudos e pesquisas dos discentes deverão ocorrer de modo a contribuir para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade. Nos PIEVs a Área Técnica dialoga com as demais áreas, uma vez que o acompanhamento global dos estudos e desenvolvimento de atividades promove o diálogo entre objetivos de aprendizagem pertinentes de todas as áreas do curso e não apenas da Área Técnica. (IFB, 2019, p. 15, grifo nosso).

Foi previsto no PPC a organização de uma assembleia a cada início de semestre com vistas ao mapeamento das temáticas de interesse estudantil, a avaliação coletiva de temas (possibilidades considerando os objetivos de aprendizagens dos campos propedêuticos e técnicos) e a definição dos GruPIs, OPAs e PIEVs. No que tange às OPAs e PIEVs, são exemplos de objetivos de aprendizagem presentes no PPC:

Quadro 13 – Exemplos de Objetivos de Aprendizagem

OPA	PIEV
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Compreender a definição de oratória;</li> <li>❖ Identificar as características do mestre de cerimônia e aplicar suas técnicas;</li> <li>❖ Elaborar roteiros e script;</li> <li>❖ Aplicar técnicas para combater o medo de falar em público;</li> <li>❖ Conhecer a linguagem corporal e gesticulação;</li> <li>❖ Usar técnicas de controle da voz: velocidade e tonalidade;</li> <li>❖ Articular formas diversificadas de apresentação em público;</li> <li>❖ Empregar técnicas de domínio da atenção da plateia;</li> <li>❖ Conceituar cultura e patrimônio;</li> <li>❖ Diferenciar as características de patrimônio material e imaterial;</li> <li>❖ Compreender as definições de legado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cumprir e ajudar a cumprir responsabilidades individuais e coletivas;</li> <li>❖ Manter um bom relacionamento com colegas e adultos;</li> <li>❖ Prestar ajuda espontaneamente;</li> <li>❖ Persistir e concentrar no desempenho de tarefas;</li> <li>❖ Ultrapassar dificuldades sem necessidade de ajuda;</li> <li>❖ Tomar iniciativas adequadas às situações, sem intervenção alheia;</li> <li>❖ Reconhecer e aceitar diferentes pontos de vista;</li> <li>❖ Participar ativa e positivamente em todas as atividades;</li> <li>❖ Interpretar informações, saber ouvir, intervir, fundamentar</li> <li>❖ Apresentar propostas, buscar consensos,</li> </ul>

cultural e identidade; ❖ Entender o patrimônio enquanto atrativo para o turismo cultural e turismo de eventos no DF, Brasil e mundo;	criticar construtivamente; ❖ Produzir inovações com elevada frequência
---	---

Fonte: Plano Pedagógico de Curso (IFB, 2020)

Foi identificado, portanto, que a configuração dos GruPIs representa o espaço no currículo para as atividades de interesse dos alunos e alunas, tendo como referência os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos pelos componentes do ensino regular. Contudo, não foi identificada uma formatação fixa para esses grupos, mas uma possibilidade de trabalho interdisciplinar (entre as áreas de conhecimento propedêuticas) a depender das temáticas discutidas em assembleias e a oferta das oficinas pelos docentes.

Para aferir o processo pedagógico realizado nas turmas seriadas e não seriadas a proposta de avaliação foi organizada para ser processual, englobando a forma diagnóstica, formativa e somativa. No plano do curso foi previsto a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, dos resultados de longo período sobre os de eventuais provas finais e a reorientação das decisões pedagógicas a partir do conjunto avaliativo. Os critérios estabelecidos aos estudantes para atingirem os objetivos da proposta seguem dispostos no quadro 14.

#### Quadro 14 – Critérios de avaliação integral

❖ Participação ativa nas atividades propostas; ❖ Apropriação crítica e criativa dos conteúdos trabalhados; ❖ Organização e integralidade de informações para execução das atividades previstas; ❖ Empenho no alcance dos objetivos; ❖ Pontualidade no cumprimento de prazos estabelecidos; ❖ Desenvolvimento da autonomia na aprendizagem; ❖ Realização de atividades em equipe; ❖ Elaboração e produção de projetos.
--

Fonte: Plano Pedagógico de Curso (IFB, 2020)

Em síntese, a avaliação foi proposta em quatro etapas bimestralmente para abarcar as turmas seriadas e não seriadas com organização e proporção conforme:

Na parte seriada, bimestralmente devem ser adotadas duas avaliações não podendo ser do mesmo tipo, consistindo em: a) uma avaliação que integre mais de uma área do conhecimento, valendo pelo menos 50%, e no máximo 70% da nota do bimestre; b) uma avaliação de cada área

do conhecimento, completando a nota bimestral. Na parte não seriada, ou seja, as OPAs, PIEVs e GruPIs também haverá pelo menos duas avaliações bimestrais, sendo: a) nas OPAs, uma para cada oficina. b) nos PIEVs, uma avaliação atitudinal feita pelo professor responsável pelo grupo e uma avaliação do projeto integrador feita por uma banca composta para este fim por professores da área técnica e das demais áreas do curso, valendo 30% e 70% da nota bimestral, respectivamente; c) nos GruPIs, uma avaliação na primeira oficina do bimestre e outra na segunda oficina. (PPC, 2020, p. 80).

No segundo semestre de 2019 foram verificadas três avaliações nas turmas do curso investigado, respectivamente organizadas como AV1, AV2 e AV3 sendo, uma das avaliações um simulado com vistas ao atendimento de requisitos avaliativos externos (programa de acesso universitário). Esse foi o contexto inicial, considerando as orientações prescritas e normativas do curso. Observemos de forma mais atenta a inserção do ensino de Arte nessa estrutura, direcionando o olhar para as linguagens artísticas e seu posicionamento no currículo. Apresentam-se a seguir o caso e as unidades de análise.

## 4.2 O CASO

### 4.2.1 A organização do ensino de Arte no curso

O ensino de Arte foi contemplado no curso a partir da grande área das Linguagens, organizada conforme: Linguagens 1 (língua portuguesa, inglês e espanhol) e Linguagens 2 (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Educação Física). Embora no semestre em questão (2º/2019) tenham sido observados em específico os campos da Música e da Dança, a possibilidade de oferta curricular contemplando as demais linguagens artísticas foi verificada. A informação é importante, um passo inicial para a atuação de professores no referido componente perpassa a necessidade de prever as áreas de atuação docente na configuração curricular, reservando-lhes carga horária, conforme:

Quadro 15 – Carga horária semanal de Linguagens 02.

<b>Linguagens 2</b>	05 aulas semanais x 06 grupos de 30 estudantes = 30 aulas semanais
<b>Música</b>	01 aula semanal x 06 grupos de estudantes = 06 aulas semanais
<b>Dança</b>	01 aula semanal x 06 grupos de estudantes = 06 aulas semanais
<b>Artes Visuais</b>	01 aula semanal x 06 grupos de estudantes = 06 aulas semanais

<b>Teatro</b>	01 aula semanal x 06 grupos de estudantes = 06 aulas semanais
<b>Ed. Física</b>	01 aula semanal x 06 grupos de estudantes = 06 aulas semanais

Fonte: Plano Pedagógico de Curso (IFB, 2020)

Os grupos de estudantes (descritos no quadro acima) representam as turmas que no semestre abarcou duas de 1º ano, duas de 2º ano e duas de 3º ano, totalizando 06 turmas. Seguindo a diretriz curricular do curso, a carga horária de Música e Dança também previu tempos destinados aos trabalhos em grupos interdisciplinares (GruPI), bem como a possibilidade dos professores atuarem na orientação de projetos escolares (PIEV), organizados conforme:

Quadro 16 – Carga horária destinada às aulas de música e dança

Especialidade	Carga Horária Parcial	Carga Horária GruPI	Carga Horária PIEV	Carga Horária Total
Música	06	04	02	12
Dança	06	04	02	12

Fonte: Plano Pedagógico de Curso (IFB, 2020).

Os objetivos de aprendizagem foram organizados por área de conhecimento no documento prescrito e, concernentes ao campo das Artes, foram identificados os seguintes:

Quadro 17 – Quadro síntese com objetivos de aprendizagem no campo das Artes

Objetivos de Aprendizagem
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender o que é arte, quais as funções da arte na sociedade, quais são as linguagens artísticas e suas características;</li> <li>2. Compreender que a arte em suas diversas linguagens, movimentos, é um reflexo da cultura em que está inserida;</li> <li>3. Compreender as diferentes formas, meios e materiais para se fazer arte;</li> <li>4. Diferenciar os profissionais da arte e de suas linguagens específicas;</li> <li>5. Conhecer manifestações populares artísticas brasileiras e do Distrito Federal e suas características;</li> <li>6. Compreender como a tecnologia e a indústria cultural e artística se desenvolveram ao longo do tempo;</li> <li>7. Praticar arte, seja apreciando, executando, improvisando ou criando;</li> <li>8. Identificar a arte como possibilidade de superação de preconceitos;</li> <li>9. Expressar sentimentos e ideias utilizando as múltiplas linguagens artísticas;</li> <li>10. Debater opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens artísticas e suas manifestações específicas;</li> <li>11. Respeitar e preservar diferentes manifestações artísticas utilizadas por diferentes grupos sociais;</li> </ol>

12. Compreender os elementos formais e morfológicos da linguagem musical (melodia, ritmo, harmonia, textura e dinâmica); os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre); a estrutura formal da música (frases, períodos, semelhanças, diferenças, forma binária, ternária e quaternária) e a expressividade da música (sentimentos, sensações, associações e lembranças que a música remete);
13. Compreender os fundamentos da linguagem visual e seus elementos: ponto, linha, plano, cor, volume, textura, ritmo, forma, perspectiva, luz, contorno;
14. Compreender os elementos formais e morfológicos da linguagem corporal (dança): corpo, expressão corporal, forma, ritmo, movimento, espaço, tempo, peso, fluência.
15. Conhecer os elementos da linguagem teatral: tempo, espaço, personagens, plateia, cenário, figurino, iluminação, sonoplastia;
16. Praticar jogos dramáticos e de improvisação.

Fonte: Plano Pedagógico de Curso (IFB, 2020).

Foram constatados nos objetivos de aprendizagem o intuito em relacionar a Arte em seu contexto mais ampliado (conforme os itens 1 ao 11) bem como aspectos mais específicos próprios de cada linguagem artística: música, artes visuais, dança e teatro (conforme os itens 12 ao 16). Considerando esse panorama buscou-se compreender a trajetória formativa docente e a condução do ensino de arte apreendidos por meio de entrevistas conforme se apresenta a seguir.

#### **4.2.2 Entrevistas**

Participaram das entrevistas 02 docentes atuantes com o ensino de Arte no curso investigado, respectivamente das linguagens Música e Dança. As entrevistas foram divididas em blocos (apêndice 01) e realizadas individualmente com cada docente, sendo o primeiro bloco com vistas à compreensão do trajeto de formação e atuação profissional (que abordamos neste capítulo para contextualização e apresentações iniciais) e os blocos seguintes com foco na contribuição do ensino de Arte na Educação Profissional e as estratégias de integração curricular adotadas no âmbito do curso. Estes últimos são abordados no capítulo seguinte compondo a análise.

#### Quadro 18 – Entrevistas: apresentações iniciais

- ❖ Relate um pouco sobre a sua formação docente inicial e continuada, por exemplo, cursos, graduações, pós-graduações lato e stricto sensu.
- ❖ Por quais contextos de atuação profissional você já passou? Se possível, dê exemplos.
- ❖ Fale um pouco sobre as etapas da Educação Básica você já trabalhou, situando há quanto tempo atua no Ensino Médio.

Fonte: organizado pelo pesquisador (2019).

#### 4.2.3 Docente de Música

Com formação na área de música fez uma síntese de seu trajeto formativo desde a infância, a partir dos 07 anos de idade na Escola de Música de Brasília (EMB) em aulas de musicalização, coral e piano. Conforme seu relato, o início da formação se deu com aulas de piano, que não foram experiências exitosas, o que a levou a trocar o piano pela flauta doce por volta dos 10-11 anos de idade. A flauta foi o instrumento de intermédio entre o curso básico e o curso técnico, tendo se formado na EMB após ter passado aproximadamente 12 anos na instituição.

Assim, informou que o período de permanência na instituição de curso técnico foi tão longo que seu ingresso no nível superior, no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de Brasília, ocorreu antes da conclusão do curso técnico. A licenciatura foi iniciada no ano de 2003 por volta dos 17 anos de idade e a conclusão do curso técnico no ano de 2006, por volta dos 20 anos de idade. Nessa direção, informou que a escolha pela licenciatura se deu em razão da ausência do bacharelado em flauta, sua primeira opção.

No relato sobre a graduação informou que o período de formação docente em nível superior foi o momento em que se interessou de forma determinante pela educação, tendo se ocupado em menor grau com a prática instrumental e se ocupado em maior grau com estudos sobre ensino e aprendizagem em música. Reforçou que a prática instrumental, todavia, foi realizada consistentemente durante sua formação no curso técnico em música.

Entre as vivências destacadas na universidade foram elencadas: boas referências docentes no decorrer das disciplinas de Educação e Educação Musical; aulas no campo das Artes (teatro e artes visuais) que, segundo o relato, foram obrigatórias no currículo do curso em sua época, mas que por escolha própria acabou cursando além da exigência

obrigatória pela afinidade com as Artes; o estudo sistematizado a partir de autores do campo da Educação Musical e a experiência de estágio docente no âmbito das Escolas Parque de Brasília.

Conforme o relato, sua trajetória de atuação docente teve início no segundo semestre do curso de licenciatura, a partir de um convite para trabalhar em uma escola de musicalização infantil da esfera privada com aulas de flauta doce. A esfera privada foi o início de sua atuação profissional acompanhando até o término da graduação, tendo passado por outras escolas particulares de Brasília voltadas para aulas de instrumento e teoria musical. Assim, informou que o período de formação docente foi muito importante, pois a partir das experiências acadêmicas percebeu que ensinava da mesma forma que aprendeu, a partir de um modelo tradicional e teórico que por vezes não se apresentava muito ajustado às crianças e jovens.

A partir de sua formatura no curso de licenciatura informou que passou a atuar em escolas regulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sentindo uma relação mais afetiva com o trabalho docente e que se ocupou exclusivamente com o trabalho até o ano de 2008. Nesse ano iniciou, também, seu trabalho no campo da Educação a Distância (EAD), por meio de tutoria no curso de licenciatura em música a distância da UNB, experiência que fomentou a vontade de fazer formação continuada nessa área.

Informou ingressar no curso de Mestrado em Música da Universidade de Brasília no ano de 2009, na linha de Educação Musical, cujo foco da pesquisa foi a formação de professores por meio da Educação Musical a Distância, tendo se formado no ano de 2011. Conforme o relato, esse foi o período em que teve maior aprofundamento nas possibilidades de estudos, com maior compreensão e autonomia sobre como pesquisar e compreender os temas de seu interesse, tendo sido um trabalho consistente de formação e experiência acadêmica.

Relatou aprovação no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no ano de 2013, tendo trabalhado no Ensino Fundamental nas turmas de Correção da Distorção Idade Série (CDIS), marcada por estudantes com histórico de retenção nos anos finais (6º ao 9º ano), momento de desafio frente a sua primeira experiência na esfera pública. Nesse contexto, relatou dificuldades para trabalhar o ensino de música em turmas cheias, falta de material pedagógico musical adequado e espaço físico pouco propício para as aulas.

Ainda no ano de 2013, informou ter passado no concurso para docente substituto da UnB, tendo atuado dois anos na universidade com aulas relacionadas ao ensino e aprendizagem da Educação Musical e Estágio Supervisionado. Conforme o relato, essa experiência, embora concomitante ao trabalho na SEEDF, gerou amplo aprendizado docente e despertou o interesse por ingressar na carreira do magistério federal.

Concluído o trabalho temporário na universidade relatou ter passado rapidamente (um semestre) no ano de 2016 por escolas de natureza especial no DF (Escolas Parque com foco no ensino de Artes e Educação Física), tendo atuado com turmas do 1º ao 5º ano. Nessa experiência foram relatadas condições mais favoráveis para o ensino de música na educação básica, entre as quais: turmas reduzidas, material pedagógico musical disponível para as aulas; experiência por pares com docentes no campo das Artes e estrutura física com opções mais compatíveis ao ensino de música.

Por último, informou ter entrado para o IFB no quadro efetivo a partir de 2016, ano de realização do certame e convocação para o cargo docente. No contexto do IFB informou ter atuado com aulas no curso superior e Ensino Médio Integrado até ocupar a coordenação do curso EMI no ano de 2019, mantendo as aulas para o Ensino Médio concomitante ao cargo de coordenação no EMI. Conforme o relato, o cargo de coordenação foi uma indicação do colegiado do referido curso, considerando seu perfil e interesse em conceber um novo desenho curricular, com modelo pedagógico diferenciado, com base em projetos. Essas foram as informações iniciais concedidas na entrevista sobre a formação e a experiência profissional na área de música.

#### **4.2.4 Docente de Dança**

A frente das aulas de Dança informou possuir Licenciatura e Mestrado na referida área pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bem como Doutorado em Educação pela UnB. A partir de um relato mais delimitado na formação acadêmica, inicialmente, destacou que a licenciatura foi o ponto de partida para pensar o corpo em uma perspectiva plural, refletindo sobre a compreensão dos sujeitos, sendo esse um processo formativo de compreender o corpo a partir de diferentes lugares com respeito aos contextos sociais e as histórias de vida. Considerado isso, apresentou concepções docentes durante a entrevista sobre o trajeto formativo e, para fins de apresentação, esses foram considerados na presente etapa, conforme:

“Quando o aluno está em contato com a gente dentro de uma sala de dança, eu entendo que a gente tem que respeitar o conhecimento prévio dele, não só o conhecimento, mas também a sua história corporal, aquilo que seu corpo diz, porque essa é a concepção que a gente traz na nossa formação, de compreender esse sujeito como um todo. Ou seja, um corpo que não é desassociado da mente, que não é desassociado da história de vida e todo o contexto”. (DOCENTE DE DANÇA, 2019)

Destacou o pioneirismo do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, onde realizou o curso de mestrado concluído em 2013, informando que sua aproximação com o curso se deu a partir de uma disciplina cursada como discente especial pouco antes do concluir a graduação. Relatou também que no primeiro ano do mestrado, concluiu concomitante o curso de bacharelado em Dança, tendo sido um momento importante de aprofundamento teórico e concepções, conforme:

“O mestrado foi muito importante na minha formação, como docente de Arte, como docente do corpo, da dança. Principalmente porque na época eu construí um conceito do corpo e percebo que hoje ele está cada vez mais presente no nosso cotidiano: pensar na perspectiva de como nós estamos realmente entrelaçados com as tecnologias digitais, de modo que elas se tornam uma expansão das nossas capacidades, cognitivas, capacidade de memória e capacidades afetivas”. (DOCENTE DE DANÇA, 2019)

Conforme a o relato, o doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília foi um momento importante de formação profissional, tendo representado um período de intensa experiência acadêmica com publicações de textos e o aprofundamento no campo teórico epistemológico da *Artografia*, em que o pesquisador aprofunda os processos artísticos enquanto registra o processo de formação. Nessa direção, relatou que a formação continuada de alta performance exige bastante o equilíbrio das responsabilidades de ordem acadêmica, pessoal e artística, mas quando realizada de forma consistente fornece uma base sólida para estruturar a carreira e a atuação profissional.

No que tange à inserção no campo de atuação profissional relatou que seu início na área de dança se deu antes da formação em nível superior, atuando em cursos profissionalizantes, complementando que no caso dos professores dessa área a atuação

profissional frequentemente ocorre antes da formação acadêmica. Nesse sentido, expôs que foi a atuação profissional que fomentou sua busca pelo nível superior haja vista que os sentimentos de paixão pela dança desenharam as possibilidades de trabalho observando a importância da formação inicial e continuada nesse processo.

A partir de sua formação informou ter atuado com o Ensino Fundamental no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) adolescente, bem como na Escola Parque (SEEDF) e no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), este último com aulas para o Ensino Médio. No IFB, relatou a atuação no EMI por aproximadamente 03 anos de forma mais contínua, tendo sido a experiência anterior com a etapa mais espaçada.

Informou, também, ter passado um breve período (aproximadamente 06 meses) atuando com *baby class*, mas que não se adaptou com a Educação Infantil, destacando ter sido um período de aprendizado. Relatou que o mestrado e o doutorado também foram contextos permeados pela atuação profissional onde, a partir da bolsa de estudos em ambos os casos, atuou com pesquisa destacando um doutorado sanduiche em Lisboa. Essas foram as informações iniciais apresentadas na entrevista sobre o percurso formativo e atuação profissional na área de Dança.

#### 4.3 UNIDADES DE ANÁLISE

Os registros referentes às unidades de análise compuseram o *caderno de campo*, conjunto de relatórios realizados ao longo do trabalho de observação visando organizar as informações empíricas, mas preservando a identidade dos envolvidos. Os alunos não foram entrevistados, somente as interações no decorrer das aulas foram sendo registradas por escrito. Para outros, como reuniões de colegiado, eventos e oficinas, também foi realizado somente o registro das discussões e dos encaminhamentos, mantendo a preservação das identidades dos sujeitos.

O mês de agosto foi destinado à aproximação com o *campus*, compreensão da proposta pedagógica e mapeamento documental. A observação direta das aulas, reuniões e eventos abarcaram os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro. Em termos cronológicos, a instituição organizou o período letivo (2º/2019) da seguinte forma:

Quadro 19 – Período de atividade escolar

3º Bimestre	4º Bimestre
De 29/07/2019 a 02/10/2019	De 03/10/2019 a 13/12/2019

Fonte: calendário escolar (IFB, 2019)

Ambas as linguagens artísticas foram desenvolvidas no turno vespertino, tendo sido identificado que no 3º bimestre contemplaram atividades de discussão sobre a estruturação musical, linguagem corporal e apresentações em sala a partir de objetos de conhecimento referentes ao Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB)<sup>18</sup> e ENEM e, no 4º bimestre, um conjunto de atividades práticas, planejamento de eventos e apresentações interdisciplinares para o *campus* de forma mais ampla. Esses registros são apresentados de forma descritiva nas subseções que seguem e analisados no capítulo 05.

#### 4.3.1 Aulas de Música

Partindo das aulas de Música (3º bimestre), foram identificadas atividades curriculares envolvendo os seguintes conhecimentos: percepção musical, ritmo, melodia e harmonia. A percepção musical foi trabalhada a partir de obras em comum acordo entre estudantes e docente como, por exemplo, Poesia Acústica 1, música do cenário independente com produção e composição realizada por jovens músicos e musicista.

A atividade referente à análise da música Poesia Acústica 1 contemplou a apreciação do clipe musical em sala, seguido de perguntas aos estudantes sobre o que poderia ser destacado (características da música, instrumentos utilizados, formatação do grupo, estilo da composição). Alguns estudantes se manifestaram conforme:

Eu acho que pra fazer essa música eles partiram primeiro da base de violão, no Rap usam isso pra colocar a letra. Não só isso tem a batida também, mas o violão na base é muito comum. (ESTUDANTE, 2019).

<sup>18</sup> O programa configura uma alternativa de acesso à Universidade de Brasília com provas aplicadas anualmente ao longo do Ensino Médio. Ao final, a média obtida no resultado das provas concorre para o ingresso na universidade.

Eu gostei que tem uma menina no vocal, faz muita diferença na banda, uma vocalista mulher além do garoto que canta, porque dá uma variada e fica legal os dois cantando juntos. (ESTUDANTE, 2019).

A banda usa o cajon pra fazer a batida também, é simples, mas tem um som que encaixa certo na música, além dos efeitos que o DJ coloca no final, eu nunca tinha ouvido um solo de DJ. (ESTUDANTE, 2019).

A base de violão, por exemplo, foi destacada para discutir o conceito de instrumento harmônico e o conceito de harmonia “quando as notas musicais são tocadas em conjunto” (DOCENTE DE MÚSICA, 2019). Sobre a presença de dois vocais na banda foi destacada a composição a duas vozes como exemplos de melodia. O cajon foi analisado como instrumento de percussão e como forma simplificada da bateria, sendo o intuito docente abordar o conceito de pulso na música e a marcação dos tempos.

Foi identificado que as características da música (harmonia, melodia, ritmo), além da percepção musical ocuparam majoritariamente as turmas de 1º e 2º ano. Ao longo das aulas os alunos foram conduzidos às vezes no modo pergunta e resposta, às vezes na forma de bate papo, para apresentarem habilidades com instrumentos musicais, estilos de preferência, conforme:

Embora alguns de vocês afirmem não conhecer sobre música, ou não ter “talento”, muito provavelmente já tiveram várias experiências musicais na família, com os amigos, ouvindo bandas, vendo filmes. O solo do DJ, por exemplo, você disse que não conhecia de música, mas de onde tirou a ideia do solo? Onde você aprendeu a identificar um solo na música? (DOCENTE DE MÚSICA, 2019).

O solo é fácil de achar! Quando aparece só ele na música, o vocalista não canta. Eu só não sabia que DJ também solava [risos na turma], porque é mais comum no rock, os solos de guitarra e tal. (ESTUDANTE, 2019).

Ótimo, não tem problema sua referência ser, por exemplo, um solo de guitarra, mas qualquer integrante da banda pode solar, inclusive o DJ! (DOCENTE DE MÚSICA, 2019).

Só não pode solar a música toda né? Uma vez a gente estava tocando e o (aluno) solou a música toda. Tem que ser combinado antes! (ESTUDANTE, 2019).

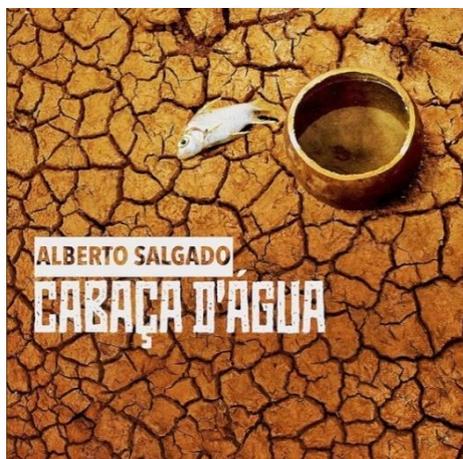
Com certeza, essa é uma das dificuldades de tocar em grupo, um tem que escutar o outro. Se não estão ali em grupo, mas cada um está

tocando uma coisa, porque não estão se ouvindo. (DOCENTE DE MÚSICA, 2019).

As turmas demonstraram heterogeneidade quanto aos gostos musicais, relatando gêneros e estilos como rock, trap, funk, sertanejo, gospel, música eletrônica, pop internacional. Observado isso, ao longo do 3º bimestre os discentes foram organizados em grupos e orientados para a realização de seminários que abordassem a biografia de compositores e suas obras, além dos instrumentos musicais utilizados nas composições e interpretações dos gêneros e estilos musicais.

Nesse sentido, foram observados os seminários com vistas à apresentação das obras musicais: Cabaça D'água (Alberto Salgado), Mar de Brasília (Engels Spiritus), Tribunal do Feicebuqui (Tom Zé), Cavalgada das Valquírias (trecho da ópera de Richard Wagner), Triste Partida (Patativa do Assaré/Luiz Gonzaga), Mistérios do Corpo (Hermeto Pascoal) e Geração Coca-Cola (Legião Urbana), todas concernentes ao Programa de Avaliação Seriado da Universidade de Brasília.

#### Imagem 2 – Apresentação discente (música de fundo, imagem e letra)



Se agora no mundo acabasse água de beber  
E no fundo de um copo restasse sede de viver  
Que que cê ia fazer, camarada?  
Que que cê ia fazer?  
A vaidade do homem consome  
Sede de viver  
Tanto pinga que pinga que some  
Água de beber  
Água de beber, camarada  
Água de beber  
Águas de março do Rio de Janeiro  
Verão em fevereiro lua de Yemanjá  
Se não restasse nenhuma cabaça d'água  
Que que cê ia fazer?

Fonte: Música Cabaça D'Água. Registro de observação 2º ano (2019).

A apresentação sobre a composição de Alberto Salgado abarcou dados do autor como músico autodidata residente no DF e sua trajetória com a música desde a infância, perpassando o trabalho em grupos musicais na juventude até a sua afirmação como compositor e instrumentista (violão). Dentre os apontamentos do grupo sobre a obra foi destacado:

O autor da música faz uma mistura de ritmos, trazendo umas sonoridades diferentes que parecem ser a de um berimbau na introdução. A letra traz a importância da água e a necessidade de ter consciência com os recursos naturais. Durante a música dá pra ouvir trechos de uma reportagem sobre o rompimento da barragem, o que também mostra uma crítica social através da música. (ESTUDANTE, 2019).

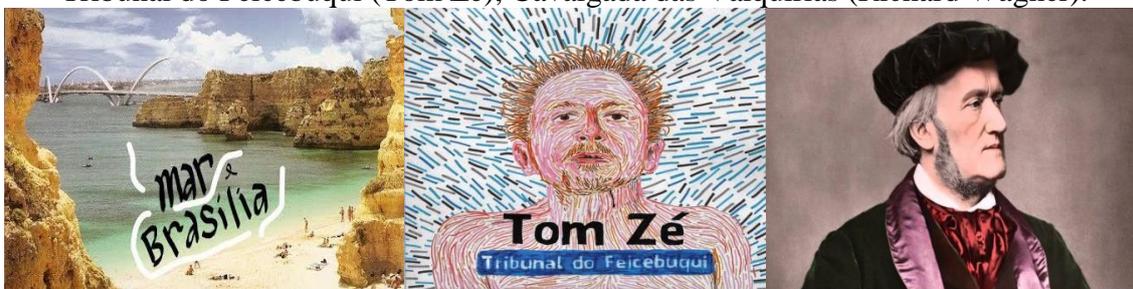
Sob o incentivo docente para desenvolver melhor a análise musical os alunos foram questionados sobre os instrumentos musicais que poderiam ser identificados na música e destacaram:

Essa é uma dúvida que eu tenho, a voz pode ser considerada um instrumento musical? Porque no caso tem a voz do cantor também e no decorrer da música aparecem uns efeitos eletrônicos. (ESTUDANTE, 2019).

Pode sim, daí a gente resgata o conceito de instrumento, a voz, o corpo. Já os efeitos eletrônicos podem não ser um instrumento em si, mas inseridos na música compõem o arranjo musical. (DOCENTE DE MÚSICA, 2019).

Considerando o tempo destinado para as apresentações foi possível observar no decorrer das aulas certa limitação em razão do horário das turmas que, em 50 minutos, deveriam se organizar e preparar os recursos audiovisuais, conferindo os arquivos (slides) no computador, bem como arquivos de áudio ou vídeo em caso de videoclipe. O acesso síncrono à internet direto na plataforma *YouTube* foi a solução encontrada para tornar mais célere a preparação e apresentação das obras que seguem:

Imagens 3, 4 e 5 – Da esquerda para a direita: Mar de Brasília (Engels Spiritus), Tribunal do Feicebuqui (Tom Zé), Cavalgada das Valquírias (Richard Wagner).



Fonte: registro dos trabalhos de apresentação discente 2º ano (2019).

## Quadro 20 – Letra da música Mar de Brasília

Olhem para o céu e veja o mar azul  
Olhem para o céu e sinta a imensidão azul  
Vejam a explosão de ondas brancas  
Meus olhos se perdem em tamanha beleza

Dos quatro cantos da cidade, você vê o horizonte  
A terra que piso é da cor do meu sangue  
Na mistura de um povo, ideias e tribos  
Aqui tudo é plano, mas as árvores são tortas  
E Deus escreveu certo no vislumbre do profeta

Abrindo os braços e com as asas da cidade  
Faço um mergulho profundo no mar de Brasília  
Em um crepúsculo de um céu artista, em um oceano que inspira.  
O nosso mar é o céu, mergulhe nas nuvens,  
Se perca nas cores, viaje nas luzes

Mulher, menina dos meus olhos  
Suas formas voluptuosas, arte-textura de um Oscar  
Percorrendo suas belas curvas, pistas que aceleram o meu coração  
Menina, mulher do meu país, faz o meu povo decolar  
Você é um avião

Cai a noite, um oceano de estrelas  
A lua cheia no lago é a nossa sereia  
Vivemos como poucos, místicos, poetas e loucos  
Buscando nas festas, a diversão de suas noites perfeitas  
E o céu na tormenta das luzes é o astro que nasce

Abrindo os braços e com as asas da cidade  
Faço um mergulho profundo no mar de Brasília  
Em um crepúsculo de um céu artista  
Em um oceano que inspira, o nosso mar é o céu,  
Mergulhe nas nuvens, se perca nas cores, viaje nas luzes

Fonte: Clipe oficial “Mar de Brasília”. Registro de observação 2º ano (2019).

A apresentação do clipe Mar de Brasília abarcou uma leitura sobre as influências musicais identificadas na obra, sendo o blues e o rock dois exemplos identificados em razão dos sons da gaita diatônica e das guitarras com distorção. A apresentação contemplou também uma ideia de miscigenação de povos na cidade, com a formação de diferentes grupos culturais. Entre as colocações do grupo, foi destacado o seguinte:

A música faz uma alusão ao céu como sendo o mar de Brasília, traz o formato da cidade na letra (o avião), além de outros aspectos conhecidos como o Lago Paranoá, fala até das árvores tortuosas que é uma característica do cerrado. Traz um pouco da identidade brasiliense na letra. (ESTUDANTE, 2019).

Após o questionamento docente sobre a formatação da música, um aluno destacou outros dois instrumentos musicais (baixo elétrico e bateria), referindo-se também à construção da letra tendo como partes as estrofes e o refrão, este último identificado por ser repetir no meio e no final da música. A parte docente fez uma observação sobre o rock e o pop rock abarcarem em grande medida a estrutura de estrofe e refrão “é um standard, um modo padrão, já bastante conhecido e usado na composição dentro desses estilos, mas não são os únicos” (DOCENTE DE MÚSICA, 2019).

Foi discutido em sala o fato dos artistas no Distrito Federal estarem cada vez mais produzindo os trabalhos, o que tem servido de incentivo para os grupos e novas gerações de compositores que se interessam desde cedo pela música, considerando as possibilidades de gravação mais baratas e também a melhoria nos recursos tecnológicos, o que tem incentivado muitos artistas a darem o primeiro passo. As obras analisadas foram identificadas como exemplos de músicas autorais no DF.

O fio condutor das discussões em sala passou a ser o trabalho musical independente e as transformações na indústria fonográfica, contexto no qual os alunos destacaram a diminuição no aparato de grandes gravadoras e o protagonismo atual no trabalho colaborativo de gravação e, sobretudo, de compartilhamento virtual das obras.

Partindo dessas discussões os estudantes apresentaram o trabalho de Tom Zé, contextualizando o fato de o compositor ser conhecido por não produzir músicas comerciais, “hits”, mas apresentar ao longo de sua trajetória obras complexas com bastante recurso de experimentação sonora.

Conforme a apresentação do grupo, após aceitar realizar um trabalho para uma grande marca de refrigerantes internacional o compositor teria passado a receber questionamentos e críticas na plataforma Facebook, contexto que serviu de mola propulsora para a realização do trabalho intitulado Tribunal do Feicebuqui.

Quadro 21 – Letra da Música “Tribunal do Feicebuqui”

Tom Zé mané baixou o tom Baba baby bebe e baba Velho babão Tom Zé bundão Baixou o tom baba baby Bebe e baba mané babão Seu americanizado Quer bancar Carmen Miranda
---

Rebentou o botão da calça  
Tio Sam baixou em sampa  
Vendido, vendido, vendido!  
A preço de banana  
Já não olha mais pro samba  
Tá estudando propaganda  
Que decepção  
Traidor mudou de lado  
Corrompido, mentiroso  
Seu sorriso engarrafado  
Não ouço mais, eu não gostei do papo  
Pra mim é o príncipe que virou sapo  
Onde já se viu? Refrigerante!  
E agora é a Madalena arrependida com conservantes  
Bruxo, descobrimos seu truque  
Defenda-se já no tribunal do Feicebuqui  
Que é que custava morrer de fome só pra fazer música?

Fonte: Tribunal do Feicebuqui (letra). Registro de observação 2º ano (2019).

Os discentes apresentaram o conceito de EP (*extended play*), gravação com 04 ou 05 músicas aproximadamente, formato menor que o LP (*long play*), que atinge 10 músicas ou mais. Destacaram, também, que embora o EP tenha sido lançado por Tom Zé, a autoria da faixa Tribunal do Feicebuqui foi de outros artistas, os quais: Emicida, Gustavo Galo, Marcelo Segreto e Tatá Aeroplano. Quanto a esta obra foi registrada uma dúvida:

Essa música pode cair mesmo na prova do PAS? Ela não tem refrão, tem um monte de instrumento misturado, muda o toque, do nada vira um Rap. É difícil interpretar. (ESTUDANTE, 2019).

A parte docente solicitou que os alunos tentassem analisar a música e um discente informou que foi possível perceber uma guitarra e um baixo de fundo, além de instrumentos de sopro, ficando a letra mais livre da estrutura musical. Dessa forma, foi explicitado que “a liberdade poética e o modo como a letra apareceu entremeando livremente a música pode ter sido um recurso proposital, pensado e organizado no momento do arranjo” (DOCENTE DE MÚSICA, 2019).

Adiante, o seminário em que foi analisada a obra Cavalgada das Valquírias de Richard Wagner trouxe informações sobre o autor e o período de sua produção no século XIX. Foi contextualizado o campo da música clássica, mais especificamente a ópera e a dramaticidade envolvida nas composições, destacando o acompanhamento

musical por meio da orquestra e a utilização de instrumentos como violinos, violoncelos e uma particularidade inserida por Wagner, conforme:

A gente fez uma busca na internet pra entender melhor essa obra e a gente descobriu uma curiosidade que foi esse instrumento [foto de uma trompa]. Essa é chamada a trompa wagneriana, usada na orquestra, e que dita a intensidade dessa ópera. (ESTUDANTE, 2019).

Neste trabalho foi solicitado que o grupo explicasse um pouco sobre o que significavam afinal as valquírias. O grupo apresentou as valquírias como personagens vinculadas à mitologia, que tinham contato direto com Deuses e cuja função era fazer a transição dos guerreiros mortos em campo de batalha “a gente viu inclusive, que em algumas versões dessa ópera também tem sons de cavalos e gritos, que é a representação das valquírias resgatando guerreiros” (ESTUDANTE, 2019). Frente ao questionamento de uma aluna da turma sobre a dificuldade em interpretar aspectos extramusicais nas composições, a parte docente acrescentou:

A ópera e a música clássica de maneira geral, grandes sinfonias pensadas para a execução em orquestras, são um conjunto mais amplo de possibilidades composicionais e instrumentais, diferente das músicas geralmente vinculadas na mídia. Ouvir um trecho de ópera em sala é interessante para ter uma noção do quão amplo e diverso pode ser o mundo da música. (DOCENTE DE MÚSICA, 2019).

Foi observado que a dificuldade dos alunos em compreender a maneira como os objetos de conhecimento do PAS/UnB seriam avaliados nas provas foi apontada, também, por outros professores, sobretudo em reuniões de colegiado. Nessa direção, ficou acordado entre os professores a realização de um simulado com os conteúdos da área propedêutica, visando atender a demanda dos estudantes quanto à preparação para a realização das avaliações. No caso da música, foram apresentadas informações sobre o simulado nos intervalos entre as apresentações dos estudantes.

Os grupos com maior interesse na preparação para as provas do PAS/UnB foram os estudantes do 3º ano, haja vista a proximidade com o momento de escolha para ingresso no nível superior. Nestas turmas foi possível observar a apresentação das obras que seguem.

Imagens 6, 7 e 8 – Da esquerda para a direita: Triste Partida (Patativa do Assaré/Luiz Gonzaga), Mistérios do Corpo (Hermeto Pascoal); Geração Coca-Cola (Legião Urbana)



Fonte: registro de observação. Trabalhos no 3º ano (2019)

A obra *Triste Partida* foi apresentada contextualizando a poesia de Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves Silva) musicada por Luiz Gonzaga, relatando o período de seca no nordeste brasileiro, bem como fatores agregados – no contexto da música – como a fome e a pobreza, destacando a família retirante que em busca de melhores condições de vida e trabalho parte para concentrações urbanas, conforme:

A música fala sobre um êxodo rural e também o choque de realidade na chegada em São Paulo. A saudade da cidade natal está sempre presente, mas a necessidade fala mais alto, se alimentar, morar, além das dívidas com os patrões e os trabalhadores não conseguem voltar. (ESTUDANTE, 2019).

Sob a orientação docente os alunos foram inquietados quanto à vida dos autores e quanto à estrutura musical. Assim, apresentaram dados referentes a Luiz Gonzaga, sua história de vida e a referência musical do pai que tocava sanfona, até atingir o sucesso como cantor e músico sendo grande difusor da cultura nordestina no Brasil.

O Gonzaga usava a sanfona junto com a zabumba e o triângulo, isso virou tipo uma base para diversos tipos de forró... Outros instrumentos poderiam entrar também, nessa música *Triste Partida* aparece a flauta, mas a zabumba, o triângulo e a sanfona foi a base, a marca registrada. (ESTUDANTE, 2019).

Outra coisa que a gente percebe é a fé e a crença religiosa, parece uma oração, uma súplica [meu deus... meu deus..]. A música é mais lenta também, mais encadeada, dá quase pra sentir um pouco do sofrimento em cada parte. (ESTUDANTE, 2019).

Nesta apresentação a parte docente ressaltou que embora o forró seja interpretado como estilo musical, em sua origem o termo referia-se às festas realizadas

no interior, destacando derivações como o baião (ritmo mais energético) e o xote (ritmo mais lento), consagrados nas apresentações de Luiz Gonzaga.

Na mesma linha de apresentações (ênfase nos artistas brasileiros) foi realizado o seminário sobre a obra de Hermeto Pascoal (Mistérios do Corpo). O referido seminário trouxe a impossibilidade de rotular a obra em termos de gêneros ou estilos musicais, sendo possível identificar levadas percussivas, realizadas a partir da percussão corporal com as mãos, tronco, rosto e barba, além de sons naturais como palavras, frases e a imitação de sons, conforme:

Parece uma experimentação a todo instante, usando o próprio corpo como instrumento musical, uma experimentação mesmo, ele fala sobre o gosto da feijoada durante a apresentação, faz sons com a boca, zumbido de abelha, é muito diferente. (ESTUDANTE, 2019).

A intervenção docente nesta aula destacou que diversas produções sonoras poderiam servir como matéria prima para fazer música, sendo uma possibilidade ir além dos instrumentos musicais tradicionais, a exploração dos sons do corpo desde que organizados, “músicos não batem, músicos tocam” (DOCENTE DE MÚSICA, 2019). Ainda foi apontado pelos estudantes a difusão e repercussão do álbum “*Slaves Mass*” de Hermeto Pascoal, levando a percepção musical do compositor para o público estrangeiro na década de 1970 com participações em festivais de Jazz.

Por fim, o grupo que apresentou a música Geração Coca-Cola da banda Legião Urbana contextualizou o gênero rock e a influência musical mais específica do estilo punk, bem como o contexto de surgimento da banda com reuniões entre amigos na cidade de Brasília. A produção composicional foi atribuída ao vocalista Renato Russo, destacando também os músicos Marcelo Bonfá (bateria), Dado Villa Lobos (guitarra elétrica) e Negreti (baixo elétrico).

Durante a apresentação foram destacados trechos da letra tais como: [...] quando nascemos fomos programados a receber o que vocês nos empurraram com os enlatados dos U.S.A de nove as seis [...] desde pequenos nós comemos lixo comercial, industrial [...]. Entre outros aspectos, conforme o grupo:

A letra traz uma ideia de rebeldia, principalmente sobre consumir a cultura vinda de outro país, vendo filmes, usando as mesmas roupas, ouvindo as mesmas músicas. Fala de uma geração que questiona a

influencia cultural, é como se fosse uma crítica. (ESTUDANTE, 2019).

Muitas vezes a gente nem questiona isso. A gente tem contato com a nossa cultura diariamente, mas mesmo assim muitas vezes a gente se sente deslocado, porque já está muito presente no nosso cotidiano outros valores. A música faz a gente refletir mais sobre isso. (ESTUDANTE, 2019).

O trabalho questionou influencias culturais difundidas nos meios de comunicação e a influência causada pelo material audiovisual consumido sem filtro crítico. Foi destacada, ainda, a capacidade que o rock oferece em termos de transmitir ideias, sobretudo questionamentos, por meio de arranjos musicais simplificados e letras diretas.

Perante todo o exposto foi possível identificar ao longo do 3º bimestre um trabalho mais centralizado no repertório cultural musical, a partir do qual foram abordados alguns aspectos específicos, tais como: forma musical, gêneros e estilos musicais, apreciação e análise das músicas sejam elas instrumentais ou na forma canção, com espaço também para as discussões sobre o trabalho experimental.

Contudo, apesar das atividades terem permitido a ampliação de horizontes sobre a música e o aprofundamento em conceitos específicos da área, configurando uma experiência rica de ensino e aprendizagem, a estratégia de integração curricular não ficou muito clara. Foi observado que a duração das aulas (50min) refletiu bastante no trabalho docente, conferindo certo fluxo para operacionalizar a apresentação de todos os grupos. Assim, a proposta de relacionar conhecimentos entre as disciplinas ficou mais delimitada no acordo docente, haja vista que outros professores também abordaram obras do PAS/UnB no referido bimestre, mas nos limites das suas respectivas aulas. Abaixo são destacadas atividades referentes às aulas de dança.

#### **4.3.2 Aulas de Dança**

As aulas de Dança no 3º bimestre contemplaram a discussão sobre o corpo em cena na qual os estudantes escolheram um gênero/estilo musical e realizaram performances. A orientação docente foi para a consecução de atividades livres, desde que abarcando a expressão corporal e a realização de uma apresentação. Os estudantes

dispuseram de 3-4 aulas para a elaboração dos trabalhos envolvendo: montagem dos grupos, escolha de gêneros musicais, discussão sobre a mensagem das músicas; a preparação da performance corporal e a organização da apresentação.

Durante a elaboração dos trabalhos os alunos tiveram a orientação docente e também o auxílio de estagiários do curso de licenciatura ofertado na mesma instituição. Alguns objetivos de aprendizagem (presentes no Plano de Curso do EMI) foram reforçados pelos estagiários durante as aulas, tais como: conhecer manifestações populares artísticas brasileiras e do Distrito Federal; identificar a Arte como possibilidade de superação do preconceito; debater opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens artísticas e suas manifestações específicas. Nessa etapa alguns estudantes apresentaram dúvidas relacionadas ao formato da apresentação, conforme:

A gente precisa fazer uma dança de acordo com a música e apresentar pra turma? Como assim o corpo em cena? (ESTUDANTE, 2019).

Não está enquadrado em um modelo específico, é pra usar a criatividade. O corpo em cena quer dizer que o corpo precisa estar presente, precisa falar. Pensem em como transmitir uma mensagem. Pode ser uma interpretação da música, mas acordada entre os membros do grupo. (DOCENTE DE DANÇA, 2019).

A partir daí, foram observadas apresentações que contemplaram: Rap, Capoeira, Axé, Carimbó e música/manifesto. Nessa direção, o grupo que abordou o Rap apresentou referências musicais brasilienses, mais especificamente sobre os grupos: Tribo da Periferia (DF) e Hungria (DF). Foi apresentada a construção das letras a partir da rima e do *beat* (batida), e ao final os alunos organizaram um *freestyle*, performance com improviso de rimas (anexo).

O grupo informou que a performance realizada teve como referência as batalhas de Rap: quando dois rappers ou Mc's se enfrentam e a sequência de rimas mais elaboradas vence o *flow* (a partida). Para a apresentação em sala, entretanto, optaram pelo *freestyle*, informando que este tipo de improviso não implicaria, necessariamente, uma batalha ou enfrentamento, mas uma rima livre podendo ser elaborada a partir do *beat* ou base de violão. A apresentação buscou refletir o tema do respeito e da tolerância, segundo os alunos:

O rap é uma forma de mostrar a realidade. A gente escolheu o tema do preconceito porque é uma realidade. Acho que precisamos fazer a nossa parte se quisermos mudar alguma coisa, não basta apenas exigir dos outros. (ESTUDANTE, 2019).

A rima é uma forma legal da gente expressar nossas ideias e atingir mais pessoas. Não precisa ser nenhum grande músico pra denunciar preconceitos através da rima. (ESTUDANTE, 2019).

Foi observado que o curto espaço de tempo para as aulas de dança também foi um fator limitante para a consecução das atividades. Uma estratégia adotada pelos estudantes foi a montagem de grupos um pouco maiores para as apresentações. O grupo que abordou o estilo musical swing baiano ou pagode baiano, por exemplo, foi composto por 08 estudantes e apresentou um histórico sobre as influências carnavalescas no referido estilo durante a década de 1980, atrações como Chiclete com Banana, Ivete Sangalo e Banda Eva. A performance final foi a realização de uma coreografia ao som do swing baiano.

O grupo seguinte realizou uma roda de Capoeira em sala, abordando-a como dança, defesa pessoal e movimento de resistência cultural em suas origens. Apresentaram a importância do mestre Bimba na promoção da capoeira no Brasil e no mundo e mencionaram dois instrumentos característicos na realização da capoeira, quais sejam: o berimbau e o pandeiro. A performance, realizada em sala por 04 estudantes se deu com a execução da música em um aparelho de som e a realização da dança seguida de uma rápida explanação:

Aqui a gente jogou capoeira. A gente chama assim “jogar capoeira”. Tem muitos grupos e varia um pouco de grupo para grupo, mas essa é a mais conhecida. (ESTUDANTE, 2019)

Tem outras variações de capoeira também, como a capoeira de angola, outros instrumentos musicais como a matraca. A capoeira é considerada um patrimônio cultural imaterial pelas nações unidas. (ESTUDANTE, 2019)

O grupo que apresentou a música de protesto também abordou uma obra vinculada ao PAS/UnB (Cota Não é Esmola) de Bia Ferreira, adaptada para o corpo cuja proposta foi apresentar uma obra viva, em movimento, e colocar em discussão a cota universitária, conforme:

A música ajuda a refletir um pouco sobre a importância de ações afirmativas e mudar o ponto de vista sobre o chamado vitimismo. A música traz muito bem “experimenta nascer preto e pobre na comunidade”. Então questiona a questão das oportunidades. (ESTUDANTE, 2019).

A música denuncia o racismo e aquilo que muitas vezes é considerado normal em diversas situações, na escola, no transporte coletivo, nos espaços da cidade. (ESTUDANTE, 2019)

Finalizando esse conjunto de trabalhos, o grupo que apresentou o Carimbó destacou a roupa (indumentária) característica dos festejos da região norte e também a maquiagem com algumas indicações de cores e formatos. A apresentação de Carimbó também contou com um grupo grande de aproximadamente 08 estudantes e foi seguida de algumas considerações, conforme:

A gente consegue ver aqui o hibridismo das linguagens artísticas, como uma dança pode estar relacionada com um tipo de música, com a visualidade também, influenciando a maneira de se vestir, de se maquiar, isso tudo envolto em uma cultura, com as comidas típicas. Isso mostra o quanto as manifestações artísticas podem estar relacionadas. (DOCENTE DE DANÇA, 2019, caderno de campo)

Foi observado, portanto, o enfoque no regionalismo e na cultura brasileira como apresentado no swing baiano, carimbó e capoeira, além das músicas que abordaram a temática do preconceito e das desigualdades como no Rap e na música de protesto respectivamente.

Além dessas apresentações, durante as atividades desenvolvidas nas aulas de Dança foi observada, também, a apreciação e discussão das obras audiovisuais: Estamira (Marcos Prado) e Meu Amigo Nietzsche (Fáuston da Silva), também referente à matriz de objetos e conhecimentos do PAS/UnB.

## Imagens 9 e 10 – Documentários: Estamira e Meu Amigo Nietzsche



Fonte: YouTube - sessão de vídeo para turmas de 2ºe 3º ano (2019).

O documentário Estamira trouxe reflexões sobre as diferenças na distribuição de riqueza no país e a situação de catadoras e catadores de materiais recicláveis que sobrevivem fazendo a triagem e a venda dos materiais encontrados no lixão. Em sala foram dialogadas algumas questões como meio ambiente, desigualdade social, direito a educação, abandono, dignidade e esperança. Algumas interações foram registradas, conforme:

Qual o recado que a Estamira deixou para as pessoas no documentário? (ESTAGIÁRIA, 2019).

Ela diz aos governantes que ela existe e que cada um responde pelos seus atos desde o mais rico até o mais pobre. Achei legal ela dizendo: do que adianta saber ler e escrever se for pra fazer mal uso disso. (ESTUDANTE, 2019).

Tem momentos em que a Estamira parece não dizer coisa com coisa, em outros ela fala com tanta segurança que parece uma professora. Para mim a vida sofrida fez aparecer uma mulher forte e com muita sabedoria, mas também muita mágoa. (ESTUDANTE, 2019).

É pura experiência de vida, morar na rua, passar por situações de violência, cuidando de criança pequena ainda... Não é fácil. A mensagem dela e da filha dela é que a gente só entende as pessoas depois de conhecer a história de vida. (ESTUDANTE, 2019).

O documentário foi intercalado como atividade para casa em razão da duração (pouco mais de duas horas). O laboratório também foi disponibilizado como recurso para assistir ao filme. A exibição de Meu Amigo Nietzsche, por outro lado, tratou de um curta-metragem (quinze minutos) sequenciado pela exibição de uma entrevista com

Fáuston da Silva (o diretor e roteirista). No curta-metragem, a estória de um garoto que ao encontrar um livro clássico de Nietzsche (Assim Falava Zaratustra), no aterro sanitário, passa a questionar a religião, a sociedade, a educação. Os alunos, provocados pela parte docente sobre as razões do curta-metragem ter sido tão premiado, apresentaram algumas opiniões, conforme:

Uma parte do Brasil é conhecida pela periferia, mas ver um garoto da periferia se desenvolver dessa forma não é o esperado. (ESTUDANTE, 2019).

O filme mostrou internacionalmente porque é tão difícil a educação no Brasil, por conta das condições, o menino e os amigos brincavam no lixão. (ESTUDANTE, 2019).

O garoto não leu 50 livros, leu apenas 01 e isso mudou a vida dele. (ESTUDANTE, 2019).

Eu acho que foi premiado por ter conseguido fazer todo esse filme em 15 minutos. (ESTUDANTE, 2019).

A parte docente comentou sobre a jornada do herói em razão do protagonista que passou por uma série de situações de letramentos, formas diversas de aprendizado após ter encontrado o livro. A conclusão foi que isso ficou muito forte no curta-metragem por ter se passado em um contexto de comunidade.

Foi observado que as aulas de Dança dispuseram de carga horária para realização de Grupos não seriados de Práticas Interdisciplinares (GruPI), o que não ocorreu nas aulas de música, pois as aulas regulares de música e a coordenação geral do curso estavam sob a responsabilidade da mesma pessoa. Nesse sentido foram observadas as atividades de Dança realizadas no formato GruPI.

### **4.3.3 Grupo não seriado de Prática Interdisciplinar**

O GruPI organizado em acordo entre docente e discentes na área de Arte iniciou pela Oficina de Dança Acrobática. Foram observadas apreciações de quatro vídeos de dança acrobática, quais sejam: 1) *Slip* – Philip Chbeeb e Renee Kester, 2) *Couple Acrobatics* – Amir e Hemda, 3) *Acro-Duo Free Spirit Entertainment* e 4) *Fragile* – Sean Lew e Kaycee Rice, conforme:

Imagens 11, 12, 13 e 14 – *Slip, Couple Acrobatics, Acro-Duo e Fragile*



Fonte: registro de campo das atividades de vídeo no Grupo Interdisciplinar (2019)

Os fundamentos propostos para a oficina foram: abordar conceitos sobre dança acrobática; praticar exercícios corpóreos como rolamento e apoios de mão e trabalhar a confiança de movimentos em duplas. Foram observados, também, exercícios de aquecimento (corrida no interior na sala, velocidade 1 a 10) e cambalhotas no colchonete. A parte docente solicitou aos alunos que falassem sobre as mudanças provocadas pela oficina, alguns relataram:

Olhando os profissionais fazendo esse malabarismo parece fácil, mas na verdade é difícil. Pra conseguir dar a cambalhota sem me machucar já foi uma superação. (ESTUDANTE, 2019).

Eu senti maior equilíbrio do corpo até pra trabalhar a flexibilidade que eu achava que eu não tinha. Acho que estou pronta pra exercícios mais desafiadores. (ESTUDANTE, 2019).

Pra mim o que fez diferença foi a confiança no próximo e a motivação, junto com todo mundo fazendo eu me senti capaz de fazer também. (ESTUDANTE, 2019).

Uma segunda oficina ofertada no GruPI de Dança teve como objetivo abordar uma linguagem de Dança de salão. Nesse sentido, foi observada a atuação de um instrutor (convidado) na área de *Tango*. Durante a oficina foram apresentados aspectos

históricos, englobando a miscigenação de povos, cultura Latino-Americana e o surgimento do tango entre a Argentina e o Uruguai.

Os estudantes foram convidados à dança em duplas cujos fundamentos foram sendo inseridos de forma linear “passo a passo” até que todos estivessem realizando movimentos regulares referentes ao tango. Questionados sobre os resultados dos trabalhos os estudantes manifestaram:

Aprendi a confiar na minha dupla, porque uma pessoa vai conduzir e não basta apenas ir seguindo, tem que saber fazer os movimentos certos, é igual uma conversa. (ESTUDANTE, 2019).

O que eu acho legal dessas oficinas onde está todo mundo é que a gente se conhece e também tira a cabeça daquele tanto de trabalho, apresentação, provas. (ESTUDANTE, 2019).

Nunca imaginei que ia aprender dançar uma música tão elaborada, tem muitos passos difíceis, mas é muito legal, eu vou ensinar para a minha mãe. (ESTUDANTE, 2019).

Foi observado que tanto a oficina de dança acrobática quanto a oficina de tango tiveram um aproveitamento melhor em termos de carga horária, aulas duplas, horários estendidos, não sendo necessário limitar aos 50 min, o que permitiu discussões mais amplas sobre o aprendizado ocorrido durante as aulas. O caráter prático foi um fator diferencial considerando, sobretudo, a dinâmica envolvendo alunos do 1º, 2º e 3º ano juntos nas mesmas atividades, conforme:

De início a gente percebe um pouco de introspecção em alguns, mas conforme a oficina vai acontecendo a gente vai percebendo que eles vão se soltando. Esse formato que junta os alunos de diferentes turmas é bem interessante porque fomenta a socialização entre eles. (ESTAGIÁRIO, 2019).

As aulas interdisciplinares a gente vai decidindo, considerando também o interesse dos alunos e a nossa possibilidade de oferta, acerta com a coordenação e faz. É bem dinâmico, o convite do professor para a dança de salão foi uma ideia acertada, de fato momentos como esses fazem a diferença, os alunos gostaram muito. (DOCENTE DE DANÇA, 2019).

Além da prevalência do aprendizado prático nas oficinas interdisciplinares, foi observada a flexibilidade gerada no currículo pelo formato das aulas. Os alunos de cada

turma que frequentaram o GruPI receberam a presença em chamada, horas essas contabilizadas como tempos de ensino.

Assim, foi observado que as atividades desenvolvidas no campo da Dança trouxeram propostas mais abertas, abordando aspectos da música, não como conhecimento específico, mas como forma de compreensão das diversas linguagens artísticas que moldam uma determinada cultura. O regionalismo, a discussão sobre as diferentes formas de expressão em comunidade, a discussão crítica social envolvida nos documentários, além das oficinas com acrobacias e o estudo do tango demonstraram uma rica seleção de práticas menos restritas aos conhecimentos específicos e mais interessados na experiência, formação cultural e crítica dos alunos, arranjo esse identificado pela parte docente como uma forma de integração dos saberes. Os registros seguintes foram referentes à visita na oficina da área técnica.

#### **4.3.4 Oficina Prática de Aprendizagem**

Com vistas à compreensão do trabalho realizado pela área técnica foi empreendida visita na Oficina Prática de Aprendizagem (OPA). A visita considerou as possibilidades de pesquisa a partir da receptividade docente e a indicação feita pela coordenação do curso. Nesse sentido, a oficina escolhida foi a OPA Social, conduzida por 02 docentes e cujo trabalho esteve voltado para o estudo sobre: a concepção de eventos e suas partes constituintes (planejamento, orçamento, captação de recursos, logística e operacionalização).

Nesse contexto, foram informados 03 projetos em andamento, o primeiro que já havia sido realizado e encontrava-se em fase de organização dos registros, fotos e vídeos (para a composição do relatório de execução) foi o Chá de Bebê (anexos), evento este realizado para uma aluna que passou por gestação durante o curso. Conforme o relato docente, constituiu uma adaptação realizada com vistas ao acolhimento da estudante e sua recém condição, sendo oportuna também a estratégia de inserir o Chá de Bebê como projeto de evento.

O segundo projeto em desenvolvimento teve foco nas crianças no mês de outubro (em razão do dia das crianças). Conforme o relato docente, o planejamento contemplou pintura para os rostos, *Slack Line* (corda elástica), jogos e atividades

lúdicas. Quanto a este projeto em específico não foram apresentados registros fotográficos, mas foi informado que a oficina trabalhou a captação de recursos para a realização do evento, participando de edital próprio do IFB destinado à organização cultural, além da busca por patrocínio, apoio/parcerias com instituições privadas.

O terceiro projeto esteve voltado para a confecção de material ornamental para o “desfile de identidades”. Este desfile foi proposto visando a integração das áreas técnicas e propedêuticas do curso, sendo a área técnica responsável pela ornamentação. Nesse ponto, foi observado que a concepção docente sobre a integração curricular na oficina considerou a relação prévia com estruturas disciplinares “se os alunos precisam resolver aspectos próprios do orçamento, recorrem à matemática, aspectos da oratória, recorrem à língua portuguesa, aspectos da expressão ou performance, recorrem às artes” (DOCENTE, 2019).

Embora a oficina prática de aprendizagem tenha configurado um espaço possível para a integração curricular, tal realização aparentou depender das concepções individuais dos docentes envolvidos. As concepções coletivas sobre a integração curricular foram observadas por meio das reuniões institucionais, ações de integração e avaliação conforme segue.

#### **4.3.5 Avaliação e Ações de Integração**

Foram observadas quatro reuniões de colegiado realizadas entre 29/08/19 e 10/12/19, concernentes especificamente ao Ensino Médio Integrado e com a presença de docentes representantes das áreas propedêuticas e técnicas. Nesses encontros foram acompanhados encaminhamentos diversos: simulados e avaliações, calendário escolar, proposta de trabalho integrado, flexibilização curricular em razão de maternidade (regime domiciliar), orçamento para eventos, possibilidade de mudança para o regime semestral de curso, projetos finais dos alunos.

Uma questão recorrente colocada pela área técnica quanto à avaliação do projeto integrado foi a necessidade de um sistema que permitisse aferir quais objetivos de aprendizagem foram contemplados no decorrer dos bimestres. Mais especificamente, considerando as notas por áreas (individuais) e por projetos (coletivas), buscando relacioná-las aos objetivos de aprendizagem propostos no curso. Nesse sentido, foi identificado que a avaliação das aprendizagens foi colocada como ponto sensível nas

discussões, sobretudo, quanto às tentativas de estabelecer critérios que permitissem trazer objetividade sobre o que de fato foi alcançado pelos alunos.

A implementação do curso, o período de levantamento das experiências exitosas, o feedback docente e discente, entre outros, permitiram identificar aspectos de uma proposta avaliação em construção. Os desafios emergentes da avaliação foram sendo discutidos no colegiado, mas também diluídos no conjunto mais amplo de necessidades do curso. O calendário escolar, por exemplo, foi questionado por não comportar o conjunto de atividades que os alunos precisavam realizar no 4º bimestre, impactando recorrentemente nas decisões sobre a avaliação.

Neste interim, foi discutida a possibilidade de migrar o curso para o regime semestral, aproximando-se do modelo já implementado pela Secretaria de Educação do DF e também como alternativa de ampliação de horários no currículo, buscando uma formatação menos limitada, com tempos de aula mais estendidos. Entretanto, ao longo das discussões a proposta não alcançou consenso, sob a justificativa de o projeto principal estar em consolidação, sendo prematura uma mudança estrutural.

Outros encaminhamentos sobre a avaliação e a integração referentes ao 4º bimestre alcançaram consenso, os quais: realização de um simulado visando abarcar avaliação das áreas de conhecimento e componentes curriculares individualmente, e a realização de um trabalho de integração visando abarcar uma avaliação coletiva. O primeiro encaminhamento (simulado) foi referente ao PAS/UnB e ENEM, demanda apresentada pelos alunos e acolhida pela coordenação do curso e colegiado. O segundo encaminhamento (projeto integrado) configurou a realização de um desfile. O quadro resumo referente aos projetos finais foi organizado conforme:

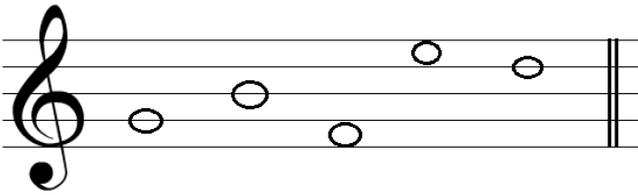
Quadro 22 – Simulado e Projeto de Integração (4º Bimestre)

1º ANO	2º ANO	3º ANO
Simulado CNM e LG 1 (português, inglês, espanhol)	Simulado CNM e LG 1 e desfile de identidades	** Simulado CNM, LG1, LG2 e Humanidades.
Realização do projeto de evento da área técnica (integração da área técnica)	Realização do projeto de evento da área técnica (integração da área técnica)	Realização do projeto de evento da área técnica (integração da área técnica)
** Desfile de identidades (Humanidades e LG 2)	** Desfile de identidades (Humanidades e LG 2)	Trabalhos finais

Fonte: Coordenação de Curso (2019). \*\*Atividades com presença das Artes.

As siglas apresentadas no quadro acima representam as áreas de conhecimento da Educação Básica no curso, Ciências da Natureza e Matemática (CNM) e Linguagens (LG) respectivamente. Observou-se que o campo das Artes foi vinculado ao simulado e ao trabalho de integração (desfile). Primeiramente quanto ao simulado, foi possível observar o caráter individual na aferição de conhecimentos próprios das linguagens artísticas, tanto da área de música quanto na área de dança. Diante o material impresso disponibilizado pela coordenação do curso, alguns exemplos de questões relacionadas às linguagens artísticas foram identificadas conforme quadros 23 e 24.

Quadro 23 – Exemplos de questões de música no simulado

Música
<p><b>QUESTÃO 27</b></p> <p>Conhecendo as definições de melodia e harmonia, podemos concluir que alguns instrumentos são classificados como harmônicos, enquanto outros são apenas melódicos. Um exemplo de instrumento harmônico é o(a):</p> <p>A) Saxofone B) Cavaquinho C) Pandeiro D) Bateria E) Flauta</p>
<p><b>QUESTÃO 28</b></p> <p>Podemos afirmar que:</p> <p>A) Ao mudar um ritmo, estamos mudando também a harmonia B) Uma mesma melodia pode ser tocada em diferentes ritmos C) O ritmo de uma música depende do timbre dos cantores D) Timbres diferentes resultam em melodias diferentes E) Nenhuma das alternativas</p>
<p><b>QUESTÃO 30</b></p> <p>Para ler as notas na partitura musical precisamos de uma referência. No pentagrama a seguir a primeira nota é sol, então as demais notas são na seguinte ordem:</p>  <p>The image shows a musical staff with a treble clef. It contains six notes: a G on the first line (G4), an A on the second line (A4), a B on the second space (B4), a C on the third line (C5), a B on the second space (B4), and an A on the second line (A4). The staff ends with a double bar line.</p>

- A) LA - FA - RE - DO
- B) LA - FA - MI - RE
- C) SI - MI - FA - RE
- D) SI - FA - RE - DO
- E) SI - FA - MI - RE

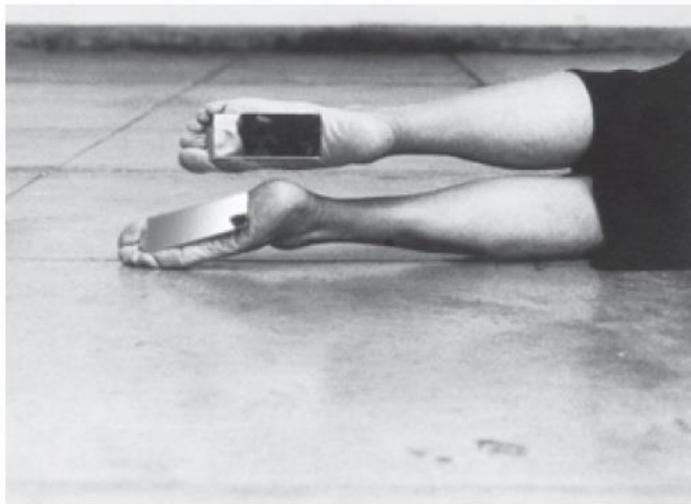
Fonte: Simulado - Coordenação do Curso (2019)

#### Quadro 24 – Exemplo Questão de Dança no simulado

### Dança

#### QUESTÃO 34

##### TEXTO I



ALMEIDA, H. *Dentro de mim*, 2000. Fotografia p/b. 132 cm x 88 cm.  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

##### TEXTO II

A body art põe o corpo tão em evidência e o submete a experimentações tão variadas, que sua influência estende-se aos dias de hoje. Se na arte atual as possibilidades de investigação do corpo parecem ilimitadas - pode-se escolher entre representar, apresentar, ou ainda apenas evocar o corpo - isso ocorre graças ao legado dos artistas pioneiros. (SILVA, P. R. *Corpo na arte, body art, body modification: fronteiras*. II Encontro de História da Arte: IFCH-Unicamp, 2006, adaptado).

Nos textos, a concepção de body art está relacionada à intenção de:

- A) estabelecer limites entre o corpo e a composição.
- B) fazer do corpo um suporte privilegiado de expressão.
- C) discutir políticas e ideologias sobre o corpo como arte.
- D) compreender a autonomia do corpo no contexto da obra.
- E) destacar o corpo do artista em contato com o expectador.

Fonte: Simulado - Coordenação do Curso (2019).

O simulado em sua completude (anexo 06) foi organizado contemplando questões voltadas para os componentes curriculares individualmente. Foi observado, entretanto, que a construção da prova foi realizada coletivamente por meio da edição online. Nesse sentido, cada docente inseriu as questões referentes às suas áreas de conhecimento, ficando um docente responsável pela diagramação e revisões finais.

O trabalho proposto como atividade de integração, por outro lado, consistiu em relacionar a área de Linguagens II e a área de Humanidades (ambas do campo propedêutico) na consecução de um Desfile de Identidades. Nesse desfile os alunos tiveram como base conceitos estudados na área de Humanidades, tais como: solidariedade, responsabilidade, cultura, diversidade, construção histórica, direitos civis e protagonismo social, bem como conceitos desenvolvidos a partir das linguagens artísticas, tais como: expressão corporal, performance, plasticidade, harmonia, melodia, ritmo e gêneros musicais.

Embora as aulas de Música e Dança tenha ocorrido separadamente no 4º bimestre, durante os trabalhos foi possível identificar ações inter-relacionadas, haja vista o compartilhamento do planejamento e dos objetivos. A performance foi construída a partir das aulas de Dança enquanto o arranjo sonoro do desfile foi construído a partir das aulas de música, conforme:

A ideia é um desfile que chame a atenção para os valores de solidariedade, responsabilidade, respeito, tolerância, então a performance não precisa ser padrão, aquela das pessoas em uma passarela. A gente não vai divulgar uma marca de roupa, a gente quer chamar a atenção para os valores humanos usando a criatividade. (DOCENTE DE DANÇA, 2019).

A gente vai compor uma música para esse desfile inspirada em valores como respeito e tolerância. A base pode ser percussiva ou uma base de violão, mas com maior complexidade na composição vocal. A gente vai tentar registrar um trecho da música na partitura. (DOCENTE DE MÚSICA, 2019).

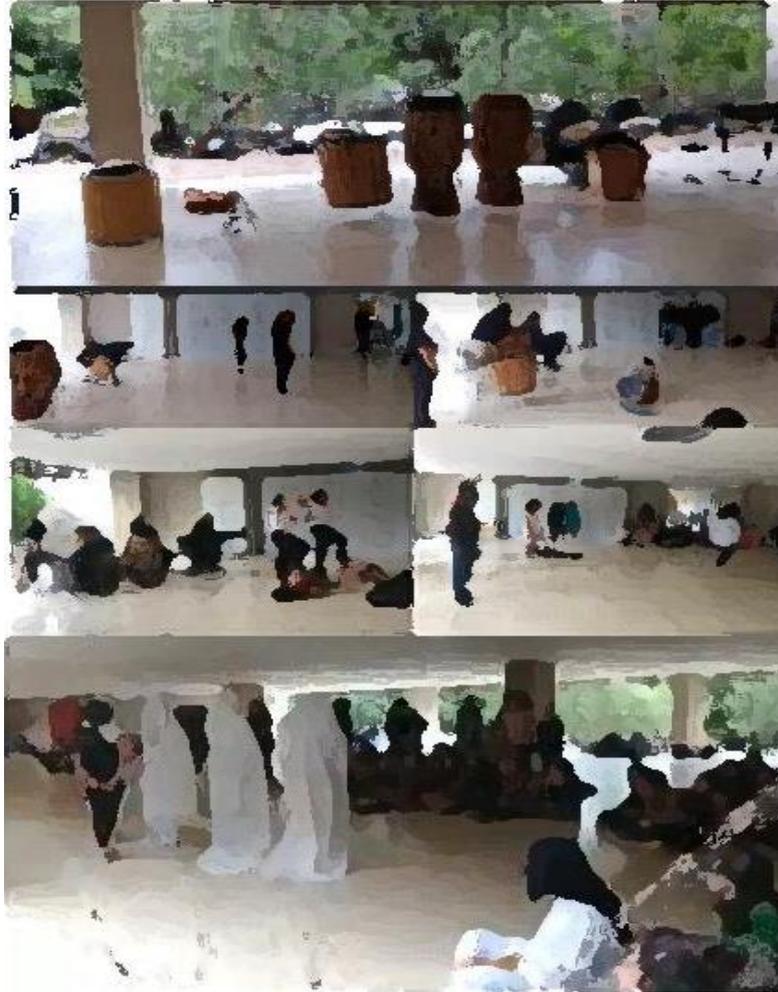
No campo da Dança foi observado o estudo sobre diferentes desfiles tocando temas como meio ambiente (com roupas feitas de material reciclável e madeira), também temas como consumo e padrões de beleza (com a performance de modelos *plus size*). O intuito foi a apresentação de referências para os alunos acerca das possibilidades de desfile e suas formas de construção e desconstrução. Assim, o

trabalho consistiu na divisão dos alunos em grupos para a organização das propostas: conceito, coreografia, roupas, possibilidades de representações (índios, afros, europeus) bem como críticas (consumo, mídia, corpo feminino, corpo masculino, padrões) para a composição do desfile.

As aulas de música contemplaram o estudo do solfejo e da escrita musical, seguidas da prática em conjunto e a composição (rítmica e melódica). Os conteúdos referentes ao solfejo e à escrita musical foram introduzidos em sala, a partir de exercícios sobre: estruturas de compasso (quaternário), pentagrama/pauta, clave do sol e figuras rítmicas.

Para o trabalho de composição foram dispostos os instrumentos musicais (violão, teclado, bateria, pandeiro, tubadora, debark, cajon, flauta doce) e os espaços (sala, laboratório e pátio) para que os alunos experimentassem e compusessem o arranjo sonoro. No decorrer das práticas os grupos montaram pequenos trechos musicais que foram sendo incluídos nos ensaios dos grupos até a culminância com a apresentação dos trabalhos.

Imagem 16\* – Desfile de Identidades



\*As imagens foram tratadas para preservar a identidade dos estudantes  
Fonte: registro docente (2019)

Entre os temas abordados pelos estudantes, destacaram-se: feminicídio, racismo, desigualdades sociais, culturas e etnias. Nesse sentido, trouxeram a reflexão sobre os altos índices de violência contra a mulher, destacando a urgência pela valorização da vida, uma sociedade pautada no respeito às diferenças e a importância das políticas de proteção e acolhimento da mulher. Também, a crítica quanto às diferentes formas de preconceito racial nos espaços de trabalho, cultura, educação, apontando para a necessidade de uma sociedade mais igualitária e justa com respeito às diferentes origens étnicas e culturais. Ainda, o questionamento sobre a indústria midiática, reivindicando o momento da juventude como período de diferentes aprendizados e experimentações (artística, intelectual, profissional) não somente de consumo.

A apresentação foi bem avaliada pelo conjunto docente, entretanto com ressalvas acerca da brevidade em que todo o projeto foi desenvolvido entre os meses de outubro e novembro. Isso porque o mesmo período contemplou o simulado, eventos culturais programados no *campus* (anexo 03 e 04), além da culminância de trabalhos também da área técnica. Nesse sentido, os diversos caminhos curriculares realizados no 4º bimestre demonstraram a potência do curso (em termos de possibilidades de realizações simultâneas), mas por outro lado os desafios de gerir o volume de atividades.

A partir dessa atividade a coordenação discutiu a possibilidade de organizar o currículo do curso apenas por projetos, sem a obrigatoriedade da grade regular, ampliando a formatação das turmas não seriadas e com a proposta de apenas duas avaliações por bimestre. Tal formatação alcançou consenso no âmbito do colegiado como possibilidade futura, considerando a necessidade de organizar o plano de curso e apresentá-lo às diretorias responsáveis por avaliar a viabilidade da proposta. Assim, após as reuniões finais na primeira quinzena do mês de dezembro os registros de observação foram encerrados e os relatórios do caderno de campo passaram a fase de análise.

## **5. O QUE REVELAM AS INFORMAÇÕES DA PESQUISA**

Empreende-se aqui o refinamento dos dados considerando as orientações prescritivas do curso, as entrevistas e o que foi observado durante o período de imersão empírica. Combinados, a radiografia curricular e o trabalho de campo revelam um conjunto rico de informações cuja análise realiza-se à luz da literatura especializada, conforme o campo conceitual (capítulo 03) aqui sintetizado no quadro 25. Embora não seja possível elevar as constatações ao nível das generalizações em razão da natureza própria do estudo de caso (YIN, 2010), demonstra-se o que foi alcançado com foco nos objetivos da pesquisa e elaboração da tese.

Quadro 25 – Literatura Especializada: lentes de análise

<b>Autores</b>	<b>Lentes de Análise</b>	<b>Origem</b>
Demerval Saviani	Humanização pelo conhecimento; Educação Formal; Saber Elaborado; Conhecimento Clássico.	Brasil
Michael Young	Conhecimento Poderoso; Conhecimento Escolar; Conhecimento Cotidiano.	Inglaterra
José Gimeno Sacristán	Sistema curricular; Interpretações do currículo: prescrito, apresentado, modelado e em ação.	Espanha
Basil Bernstein	Currículo Coleção Currículo Integrado; Pedagogias Visíveis; Pedagogias Invisíveis; Classificação; Enquadramento;	Inglaterra
Jurjo Torres Santomé	Globalização; Níveis de coordenação disciplinar; Currículo Integrado;	Espanha

Fonte: Saviani (2011), Young (2011), Sacristán (2000), Bernstein (1996; 2003), Santomé (1998).

## 5.1 RADIOGRAFIA CURRICULAR

Partindo dos dados obtidos no mapeamento documental, organizado à luz de Borges (2017) com vistas à realização de uma radiografia curricular, foi possível constatar o seguinte:

Quadro 26 – Radiografia Curricular

<b>Curso de Ensino Médio Integrado Investigado</b>
<p>❖ <b>Concepção de Educação e Currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propõe relacionar o mundo do trabalho e a formação humana tendo como ponto de partida o Ensino Técnico articulado ao Ensino Médio na forma integrada;</li> <li>• Campo propedêutico e campo profissional ofertado na mesma instituição;</li> <li>• Matrícula única;</li> <li>• Impossibilidade de conclusão da última etapa da Educação Básica dissociada da formação técnica.</li> </ul> <p>❖ <b>Perfil de entrada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensino Fundamental completo</li> <li>▪ Menores de 18 anos para ingresso no 1º ano do Ensino Médio;</li> <li>▪ Ter sido contemplado em edital de seleção (sorteio);</li> </ul>

❖ **Perfil de saída:**

- Compreensão social, política e cultural com base em princípios éticos, promoção da cidadania, criticidade e sustentabilidade. Competência técnica (planejamento, organização, coordenação, logística e execução de apoio no campo de eventos e cerimoniais).

❖ **Organização Curricular**

- Regime seriado anual combinado com o trabalho interdisciplinar em grupos não seriados;
- 2.200 horas para o campo de conhecimento propedêutico;
- 800 horas para o campo de conhecimento profissional;
- Aulas regulares: turmas seriadas e ênfase no conhecimento propedêutico;
- GruPi: turmas não seriadas e ênfase no conhecimento propedêutico;
- OPA: turmas não seriadas e ênfase no conhecimento técnico;
- PIEV: Turmas não seriadas com tutoria/orientação de projetos.

❖ **Avaliação**

- Escolar: avaliação disciplinar, interdisciplinar e atitudinal.
- Institucional: revisão regular a cada dois anos dos processos pedagógicos em curso.

❖ **Marcos Legais**

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996);
- Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004;
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008;
- Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010;
- Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012;
- Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de dezembro de 2014;
- Resolução CS/IFB nº 021, de 21 de outubro de 2015;
- Resolução RIFB/IFB 04, de 07 de fevereiro de 2020.

Fonte: quadro síntese com dados do mapeamento documental e organizado com base na proposta de radiografia curricular (BORGES, 2017).

Foi constatada uma proposta de trabalho interdisciplinar, contemplando espaços para oficinas, projetos e turmas não seriadas. O fato do conjunto dessas estratégias estarem situadas no documento norteador (Plano Pedagógico de Curso) demonstrou, ao menos inicialmente, o interesse dos elaboradores em propor relações mais abertas entre as disciplinas. Nesse sentido, foi possível identificar no currículo prescrito (SACRISTÁN, 1998) a proposta de reduzir o isolamento disciplinar (BERNSTEIN, 1996; 2003).

Contudo, destaca-se que o espaço para o desenvolvimento das disciplinas em suas especificidades não foi dissolvido, tendo em vista que na formatação do currículo prescrito foram previstas aulas regulares. Em termos de carga horária, por exemplo, foram identificados tempos específicos, tanto para o desenvolvimento do campo

propedêutico como para o desenvolvimento do campo técnico, com possibilidades de integração por interdisciplinaridade. Santomé (1998) nos ajuda a compreender essa formatação a partir do seguinte:

“Parte-se do fato de que existem diferentes matérias e que de alguma maneira suas características diferenciais devem ser respeitadas no planejamento curricular; elas devem ser tratadas de maneira separada. Entretanto, como algumas partes de cada uma delas, para poder ser entendidas, precisam de conteúdos típicos de outras, se estabelece uma coordenação clara entre as disciplinas, para superar esses obstáculos”. (SANTOMÉ, 1998, p. 206).

Daí uma constatação interessante nessa proposta curricular, qual seja: o documento garantiu os campos disciplinares, reservando-lhes carga horária própria, mas buscando evitar o currículo coleção (BERNSTEIN, 1996; 2003), a partir do trabalho interdisciplinar em grupos não seriados. A organização do conhecimento no documento revelou que os objetivos de aprendizagem foram reunidos por áreas, os de Arte na grande área das Linguagens. Organizados em termos de grande área, mantiveram em aberto as possibilidades de trabalho, coexistindo na mesma proposta: carga horária separada por disciplinas e objetivos de aprendizagens reunidos por áreas de conhecimento.

Tal formatação demonstrou uma opção disponível no currículo prescrito buscando atender ao intuito de reduzir o isolamento disciplinar. Outra interpretação possível é que serviu como ponto de partida para mais adiante (no decorrer do planejamento coletivo) convergir para uma unidade e atingir maiores parcelas de interdisciplinaridade. De todo modo, foi possível constatar que os objetivos de aprendizagem, da forma em que se encontraram organizados no curso, conferiram particular protagonismo ao trabalho docente.

A radiografia curricular, embora focada no documento prescrito, revelou que há nele movimentações. Para a avaliação, por exemplo, foi verificada uma proposta que visou abarcar os aspectos disciplinares, interdisciplinares e atitudinais. Essa formatação manteve coerência com uma organização mais integrada, distanciando-se, mais uma vez, do currículo coleção.

O sorteio, identificado como estratégia para o ingresso no curso foi outra informação relevante constatada, sobretudo, por representar uma possibilidade de

redução da dualidade estrutural conforme discutido no capítulo 02. Uma vez sorteados, sem provas de seleção ou instrumento semelhante, não houve concorrência com base em conhecimentos para o ingresso no curso.

Por outro lado, é importante refletir que não há como garantir o real interesse dos estudantes na formação técnica. Conforme o demonstrado nas pesquisas (capítulo 01), muitas famílias/estudantes procuram os cursos pelo reconhecimento das instituições federais, visando apenas a conclusão do Ensino Médio com qualidade. Mesmo que não seja possível concluir a formação propedêutica dissociada da formação técnica (nos cursos de Ensino Médio Integrado), a possibilidade de ingresso em uma instituição de qualidade sem provas de seleção torna-se atrativa o suficiente para que os estudantes só venham a refletir se de fato gostariam de uma formação integrada com a Educação Profissional após o início do curso.

Nesse terreno de discussões foi identificado que a justificativa para a criação do curso apresentou um ponto sensível, qual seja: a formação de mão de obra qualificada para atender as necessidades de empresas no setor de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Conforme os dados apresentados no Plano de Curso o aquecimento do setor e a formação qualificada são desejáveis no DF, mas é necessário o olhar crítico quanto à justificativa utilizada. Conforme a literatura da Educação Profissional (FRIGOTTO, 1998; RAMOS, 2008; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009; MOURA, 2013) a proposta de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional visa uma educação para o mundo do trabalho, não se tratando limitadamente da mão de obra qualificada. Antes, objetiva o protagonismo intelectual e profissional perante uma formação omnilateral.

Observado esse conjunto de informações foi possível identificar a complexidade em que o currículo esteve inserido. Talvez nisso resida a maior dificuldade em olhar para a integração curricular (tema caro a tantos pesquisadores desde a década de 1960). Não sendo possível mensurar o mérito de uma proposta integrada apenas pelo título, a apreciação muitas vezes é o valioso recurso, evitando conceituar como integrado (ou não), antes demonstrando a partir das lentes de análise a coerência da integração em maior ou menor grau. No tópico que segue abaixo foi empreendida uma discussão considerando o inventário das informações coletadas em campo de forma detalhada.

## 5.2 ORGANIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO

A imersão no campo empírico revelou uma organização disciplinar e também uma organização por áreas de conhecimento no currículo do curso, estando o ensino de Arte contemplado em ambas. Sustentando a análise nos *níveis de coordenação* (JANTSCH, 1979; SANTOMÉ, 1998) é possível destacar os seguintes formatos: a) momentos em que as linguagens artísticas foram consideradas isoladamente (multidisciplinar); b) momentos de trabalho coordenado entre as linguagens artísticas (pluridisciplinar) e c) momentos de interação recíproca entre as linguagens artísticas e também com a área das Humanidades e Educação Profissional (interdisciplinar/integrado). Em termos panorâmicos, esses foram os desenhos curriculares identificados na observação direta.

Mais especificamente, a carga horária para o ensino de Arte foi de 02 horas-aula semanais, sendo 01 h/a para a Música, 01 h/a para a Dança, além de 2h/a para o Grupo Interdisciplinar (conduzido no campo da Dança). Neste interim, foram observados diferentes graus de coordenação entre as disciplinas, o que é interessante, conforme Santomé (1998):

“Convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares”. (SANTOMÉ, 1998, p. 61).

A relação entre as linguagens artísticas e os demais campos disciplinares esteve aberta (em termos de possibilidades) devido ao compromisso assumido em colegiado. O espaço de interação, por exemplo, no âmbito das deliberações coletivas do curso foi dimensionado nas entrevistas, conforme:

Aqui foi a primeira vez que eu vi os professores respeitando, ouvindo, percebendo a importância de todos os componentes, incluindo-se a Arte, para a formação do aluno. (DOCENTE DE MÚSICA, 2019).

Eu penso que isso já avançou muito, não há uma diferença espaçosa, não há uma diferença gritante, mas eu falo de uma realidade nossa,

nesse momento, nesse curso, pois estamos buscando uma educação inovadora. (DOCENTE DE DANÇA, 2019).

Conforme a radiografia curricular, a formatação do curso manteve o espaço disciplinar, inserindo os objetivos de aprendizagem no escopo mais amplo das áreas de conhecimento. Por meio das observações foi possível identificar o acordo coletivo pela horizontalidade dos campos disciplinares, buscando evitar sobrepor as disciplinas (em termos de importância ou *status*), estratégia interessante para o ensino de Arte, conforme demonstrado nos trechos de entrevista acima mencionados.

Dessa forma, triangulados (radiografia, observações e entrevistas) ficou mais claro o campo de forças estabelecido entre as práticas disciplinares e interdisciplinares no terreno propedêutico. O compartilhamento de objetivos de aprendizagem no curso atendeu ao intuito de evitar a hierarquização de conhecimentos, considerando que no currículo as disciplinas foram mantidas. Na literatura especializada está demonstrado o quão sensível pode ser a hierarquização de saberes no currículo escolar quando o objetivo é a integração, conforme:

“Esta hierarquização social que determinadas disciplinas ajudam a criar faz com que o ideal e a ideologia da interdisciplinaridade e integração continuem encontrando dificuldades para a sua concretização prática” (SANTOMÉ, 1998, p. 127).

“Os saberes admitidos como próprios do sistema escolar já têm, por exemplo, a diferenciação entre áreas ou disciplinas fundamentais e áreas secundárias. A importância da matemática ou das ciências em geral costuma ser bastante maior do que a do conhecimento e a **experiência estética**, por exemplo”. (SACRISTÁN, 2000, p. 61, grifo nosso).

Assim, para além da estratégia prevista no currículo para diminuir a hierarquização de saberes, foi identificada a possibilidade de integração pela *atitude interdisciplinar* (FAZENDA, 2018) assumida pelo corpo docente no colegiado incluindo áreas propedêuticas e técnicas. Embora, em alguns momentos, essa integração não tenha sido percebida de forma tão explícita com a Educação Profissional. A observação revelou que as atividades com as turmas não seriadas representaram grande possibilidade para flexibilizar o campo disciplinar profissional, mas esse arranjo ficou a cargo dos professores.

Durante o diálogo com docente da área técnica, por exemplo, foram ressaltados alguns ajustes que se fizeram necessários para melhor integração no curso, tais como: reduzir o número de oficinas, aumentar o número de padrinhos e madrinhas (professores orientadores nos projetos) e estabelecer maior vínculo com os alunos ingressantes. Nesse sentido, ficou evidenciado que a proposta curricular fez movimentar bastante o entendimento dos professores e as formas como esses se organizaram para materializá-la. Conforme Sacristán (2000):

Por um grupo de professores de especialidades diversas em contato sempre é mais difícil do que conseguir que um único professor coordene componentes que ele distribui. Os currículos estruturados em áreas de conhecimentos e experiência possibilitam o ensino mais interdisciplinar, mas exigem do professorado uma formação do mesmo tipo. (SACRISTÁN, 2000, p.78).

Nessa perspectiva – mais do que as estratégias pré-estabelecidas no currículo prescrito – foi observado que a integração de conhecimentos entre área profissional e propedêutica dependeu em grande parte do modo como os professores enxergaram a contribuição das suas respectivas áreas. As contribuições do ensino de Arte para a Educação Profissional foram destacadas nas entrevistas, conforme:

Eu acho que o ensino da Arte tem uma característica de que o aluno aprende a perceber, ele tem uma aprendizagem da **percepção**, uma aprendizagem **crítica**, uma aprendizagem da **análise**, aprendizagem da **estética**, aprendizagem de **compreender** o mundo a partir dessa interação que ele vai tendo com as obras de Arte, no meu caso é música, mas independente disso. Essa contribuição do aumento da percepção e do envolvimento do aluno ao fazer crítica, **criar**, eu acho que a parte de criar é muito importante, então eu dou muito valor a isso, eu acho que todos os professores de Artes devem dar valor a parte da **criação**. (DOCENTE DE MÚSICA, 2019, grifo nosso).

Quando a gente fala de Arte e de ensino da Arte, a gente fala de **potencializar** processos de viver e **simbolizar** que acontece no nosso dia a dia, mas que não estão colocados de forma clara como, por exemplo, quando a gente fala da construção de uma ponte, onde a gente precisa fazer um cálculo matemático pra construir a ponte. [...] Então nas relações interpessoais, por exemplo, **uma inteligência que não é lógico-matemática**, então a gente está falando de Educação Profissional, mas a gente está falando desse **universo** que a Arte traz que é para além de uma perspectiva fechada, que seriam as ciências ditas duras. A gente está falando de um processo que é do corpo, ele é um processo **experiential**, é de sentir e simbolizar, ele é um processo relacional, inteligente, complexo na etimologia da palavra, **aquilo que**

**é tecido junto**, aquilo que é ligado, aquilo que não é desassociado. **Por isso eu preciso da Arte na Educação Profissional.** (DOCENTE DE DANÇA, 2019, grifo nosso).

As concepções docentes sobre a contribuição das Artes na Educação Profissional foram notadas, especialmente, quanto à capacidade de provocar a autonomia e o protagonismo no percurso de formação dos estudantes. Expressos pelos verbos criar, analisar, criticar, simbolizar, entre outros, foi observado o interesse em trazer consciência ao processo de aprendizagem. Não obstante, embora alinhados em termos de concepções, foram observadas estratégias docentes diferenciadas no trabalho com os conteúdos. Quando do questionamento sobre os critérios estabelecidos para a seleção de conteúdos nas entrevistas, foi constatado o seguinte:

No 1º ano, por exemplo, a gente não sabe o quanto os alunos vêm com aprendizagem musical, às vezes nenhuma, às vezes já vêm, então a gente tem que começar de algo simples, de algo básico. Então geralmente no primeiro ano eu começo com **ritmo**, agora a forma como eu faço isso varia muito, depende um pouco do gosto dos alunos, do que eles trazem, então eu geralmente quero que eles aprendam ritmo na prática, mas passo um pouco de **teoria**, eu quero que eles conheçam as **figuras musicais**, saibam **ler** e fazer. [...] Então eu trago **ritmos brasileiros, células rítmicas brasileiras, baião, capoeira**, aí eu trago instrumentos, a gente aprende com instrumentos, daí eu abordo um pouco a teoria e vou fazendo junto, faço tudo isso. Então geralmente eu começo do mais simples, do que eu acho que eles vão entender melhor, eu trago um conhecimento sobre **estilos musicais, características dos estilos musicais**, eu gosto muito de música brasileira então eu uso muito. (DOCENTE DE MÚSICA, 2019, grifo nosso).

A gente trabalha muito com os **objetivos de aprendizagem**, para que o aluno aprenda e possa dialogar com algo que ele já frui. Então dentro dessa perspectiva. Pra não ficar uma lógica muito **conteudista** eu tenho que trabalhar somente elementos da dança? Não. Qual realmente é o objetivo, o que eu vou fazer que vai levar a alcançar esse objetivo? Qual o objetivo da aprendizagem? Então eu poderia pontuar: compreender o que é arte; quais as funções da Arte na sociedade; compreender quais são as linguagens artísticas e suas características; conhecer diversas formas, meios e materiais para se criar Arte. [...] Eu considero quando a gente trabalha o ensino da Dança muito forte: **confiar** no outro, **se colocar no lugar** do outro, **autoconsciência**, consciência corporal, consciência de si mesmo, além desses que são atitudinais, a gente tem aqueles que são basilares: compreender o corpo no espaço; compreender a relação com o tempo (DOCENTE DE DANÇA, 2019, grifo nosso).

A seleção de conteúdos revelou, portanto, diferenças de *classificação* (BERNSTEIN, 1996), haja vista que nas aulas de Música houve maior isolamento disciplinar e conteúdos específicos (ritmo, harmonia, melodia, gêneros musicais), enquanto nas aulas de Dança houve um isolamento disciplinar reduzido e um trabalho holístico (experienciar, autoconhecer, confiar, relacionar).

As entrevistas e observações revelaram, ainda, diferenças de *enquadramento* (BERNSTEIN, 1996), considerando que os trabalhos na linguagem de Música foram pré-formatados pela parte docente, enquanto na linguagem de Dança os estudantes tiveram maior autonomia para decidirem a formatação das atividades, conforme:

Geralmente **eu falo no início do bimestre o que vai acontecer, quais os objetivos, quais as avaliações, o que a gente vai fazer**. Então eu falo qual é o tema, por exemplo, ritmos africanos, nesse semestre o tema foi desfile de identidades [...] Então foi apresentado o tema do desfile de identidades e aí o que eles deveriam fazer, **a trilha sonora, uma composição musical** para a performance do desfile, então **eu já passo pra eles** como vai ocorrer no início do semestre. (DOCENTE DE MÚSICA, 2019, grifo nosso).

**A gente não pega um aluno que é uma tabula rasa**, que não tem um tipo de conhecimento e você vai nesse momento engessar conteúdo nele, não. Ele tem uma história, ele tem conhecimentos prévios, ele tem desejos e vontades, **ele tem suas próprias percepções estéticas e tudo isso é respeitado para que a gente consiga fomentar ainda mais esse espaço que é dialógico**, ou seja, ele vai, ele volta, ele é reconstruído, ele possui uma crítica dentro desse espaço. (DOCENTE DE DANÇA, 2019, grifo nosso).

Conforme a discussão de Bernstein (1996; 2003), a *classificação forte* opera quando uma área de conhecimento disciplina ou conteúdos são organizados com fronteiras intelectuais bem definidas, enquanto a *classificação fraca* se organiza de forma mais flexível, com fronteiras disciplinares menos rígidas. O *enquadramento forte* por sua vez configura um controle pedagógico demarcado, organização dos conhecimentos e ritmo de transmissão também demarcado. O *enquadramento fraco* concentra-se menos na transmissão e mais na aquisição de conhecimentos, conferindo maior controle aos estudantes quanto ao ritmo das aulas.

Os trabalhos apresentados pelos alunos no 3º bimestre, por exemplo, contemplaram obras diversas conferindo flexibilidade aos conhecimentos abordados. Contudo, enquanto no campo da Dança as atividades foram avaliadas em termos de

objetivos de aprendizagem (mais horizontalizados) para 1º, 2º e 3º ano, no campo da música os conhecimentos foram sistematizados (mais verticalizados) e separados por etapa, conforme:

No 2º ano como eles já trabalharam um pouco a parte rítmica – **e isso eu posso fazer, pois os alunos daqui são os mesmos**, aqueles que estavam no primeiro ano foram para o segundo ano, nas outras escolas isso varia muito, metade da turma é nova, metade saiu da escola, **aqui eu consigo avançar no segundo ano**, isso é maravilhoso – **então no segundo ano eu parto mais para a parte de melodia e harmonia**. No início eu trabalho mesmo **parâmetros do som**, trabalho **ritmo** para eles conhecerem um pouco **o que é o som, o que é a música**, eu peço pra eles analisarem, conhecerem, eu trago muitos exemplos de músicas diferentes, feitas com outros materiais, com o corpo, só com a voz, então jeitos diferentes de fazer **música pra eles abrirem um pouco a cabeça, saírem daquele mundo**. (DOCENTE DE MÚSICA, 2019, grifo nosso).

**Pegando 1º, 2º e 3º ano** a gente pode destacar esses **objetivos de linguagens**: Identificar a Arte como possibilidade de superação do preconceito; **debater opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens artísticas e suas manifestações específicas**; respeitar e preservar diferentes manifestações artísticas utilizadas por diferentes grupos sociais; conhecer de forma básica a relação entre a anatomia humana e o movimento corporal (saber a importância do aquecimento corporal, do alongamento muscular para a prática da atividade física e da dança). (DOCENTE DE DANÇA, 2019, grifo nosso).

Foi possível perceber que o trabalho realizado na linguagem de Dança considerou na maior parte do tempo a amplitude disponível pela área de conhecimento (Linguagens), buscando permitir que os alunos compreendessem a Arte para além da Dança, ou seja, o potencial das Artes no percurso formativo de forma mais ampla. Já no campo da Música foi identificado o interesse em avançar com conteúdos próprios da linguagem musical de forma sistematizada, destacando o conhecimento prévio construído ao longo do curso. A estratégia de estruturar o conhecimento é colocada por Saviani (2011), conforme:

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. [...] O acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2011, p. 20).

Young (2016) destaca o papel da escola na mediação do conhecimento especializado cujo princípio consiste em contextualizar o avanço intelectual advindo de comunidades de especialistas (universidade/pesquisa) no currículo escolar. Nesse campo de discussões o autor se apoia em Basil Bernstein, conforme:

Conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos. Na Inglaterra, assim como em outros países, especialistas em disciplinas acadêmicas têm trabalhado com professores das escolas, os quais, por sua vez, estudaram uma ou mais dessas disciplinas acadêmicas e, ao se prepararem para serem educadores, tornaram-se especialistas em disciplinas escolares. [...] Esse processo foi definido por Basil Bernstein (1996) como *recontextualização*: o movimento de tirar o conhecimento especializado do contexto acadêmico para colocá-lo em um novo contexto, o da disciplina escolar. (YOUNG, 2016, p. 34, grifo do autor).

Em síntese, as estratégias didáticas adotadas na condução das linguagens artísticas consideraram um conhecimento especializado (linguagem de Música) com maior grau de enquadramento e classificação, bem como um conhecimento mais adaptável/flexível (linguagem de Dança) compatível com a realidade dos alunos e com grau reduzido de enquadramento e classificação. Essas constatações permitiram situar as estratégias docentes considerando pedagogias visíveis e invisíveis, conforme:

“Em termos dos conceitos de classificação e enquadramento a pedagogia invisível é realizada por meio de classificações fracas e enquadramentos fracos. Pedagogias visíveis são realizadas por meio de classificações e enquadramentos sólidos. A diferença básica entre pedagogias visíveis e invisíveis está na maneira como os critérios são transmitidos e no grau de especificidade dos critérios. Quanto mais implícita a forma de transmissão e quanto mais difusos os critérios, mais invisível é a pedagogia; quanto mais específicos os critérios, mais explícita a forma de sua transmissão e mais visível será a pedagogia” (BERNSTEIN, 1996, p. 23).

Adotadas como lentes de análise, as pedagogias visíveis e invisíveis permitiram, também, maior compreensão sobre as possibilidades de integração curricular. Mais detalhadamente, perante o questionamento sobre quais estratégias visaram integrar Arte e Educação Profissional, foi relatado o seguinte:

**Hoje a gente fala de *soft skills*, habilidades do futuro. Tudo que uma máquina pode fazer o humano não vai fazer.** Porque a gente está indo para um lugar onde as relações são cada vez mais caras, compreender o meu lugar, o lugar do outro, o meu espaço, o espaço do outro [...] Se o humano empacota uma caixa, uma máquina vai fazer melhor, se um corpo humano faz uma digitação, uma máquina vai digitar melhor. [...] **Mas quando eu falo sobre habilidades do futuro, isso é o que a Arte promove há muito tempo,** o que hoje está sendo propagado como uma novidade, uma coisa de outro mundo, *Soft Skills*! Você precisa ter relacionamento interpessoal, olha que legal... Cara, **a Arte já está propondo isso há muito tempo, a Arte já está ali propondo fruição, saia da caixa e se autoconheça** [...] Esse lugar da criação, a criatividade é uma das habilidades do futuro né, então assim, como é que a gente fala de Arte sem criatividade? O lugar da Arte ele é muito relevante, muito importante, e se for pra gente pegar os conteúdos de Arte e dar uma palestra sobre *soft skills*, você vai ver que é a mesma coisa. (DOCENTE DE DANÇA, 2019, grifo nosso).

A minha estratégia didática eu acho que ajuda demais, que é essa questão deles **comporem, apresentarem, fazerem performance** artística no palco e tudo mais. Porque é isso que eles fazem quando vão trabalhar, eles vão ter que “compor” um evento, eles têm que fazer todo um planejamento, igual quando eles vão fazer o planejamento de uma música, eles vão pensar na **letra, nos instrumentos, no arranjo** e quando chega na hora “H” do evento eles precisam ir lá colocar a **oratória** pra funcionar, o **sorriso** na cara e estar disposto a receber o público e tudo mais, bem parecido com a minha estratégia didática, eu acho que casa muito bem em relação a isso. E eu sinto que eles melhoram nessa parte da formação profissional, muito por causa dessa minha estratégia. **O formato da aula, que tem a ver com o formato do curso.** (DOCENTE DE MÚSICA, 2019, grifo nosso).

Na linguagem de Dança a concepção docente revelou que a integração entre Artes e Educação Profissional perpassou as singularidades dos indivíduos, destacando as capacidades humanas frente ao avanço tecnológico e suas transformações, buscando ir além da máquina. Ao mencionar *soft skills* (habilidades interpessoais) a parte docente destacou um aspecto considerado importante para formação profissional, com vistas ao mundo do trabalho e cujas características englobaram, por exemplo, autoconhecimento, relacionamento pessoal, liderança, criatividade, inteligência emocional. Capacidades essas inerentes ao terreno das Artes segundo a concepção relatada.

Já na linguagem de Música, o conhecimento especializado foi apresentado como mecanismo capaz de instrumentalizar os estudantes, possibilitando sua articulação

na Educação Profissional. Conforme o relato docente, a composição, o arranjo musical, a interpretação e a performance, uma vez recontextualizados no campo de formação técnica configuraram a integração de conhecimentos necessários ao desenvolvimento dos estudantes no curso.

A partir daí, foi possível compreender com um pouco mais de clareza a forma como se deu a integração curricular entre Arte e Educação Profissional durante o 3º bimestre. Em síntese, as estratégias foram delimitadas pelas concepções de cada docente, não se tratando de uma orientação pedagógica mais ampla, semelhante àquela observada no campo propedêutico em que os objetivos de aprendizagem foram compartilhados por área de conhecimento.

O que ficou mais evidente é que a integração curricular teve sua representação (em maior grau) no 4º bimestre, especialmente ao longo do trabalho desenvolvido entre docentes e discentes na consecução do desfile de identidades. Notou-se que para essa atividade houve planejamento comum envolvendo Música, Dança, Oficina Prática de Aprendizagem Social (área técnica), além de filosofia, sociologia, geografia e história (Humanidades). Nesse interim, a abordagem considerou a integração de conhecimentos conforme:

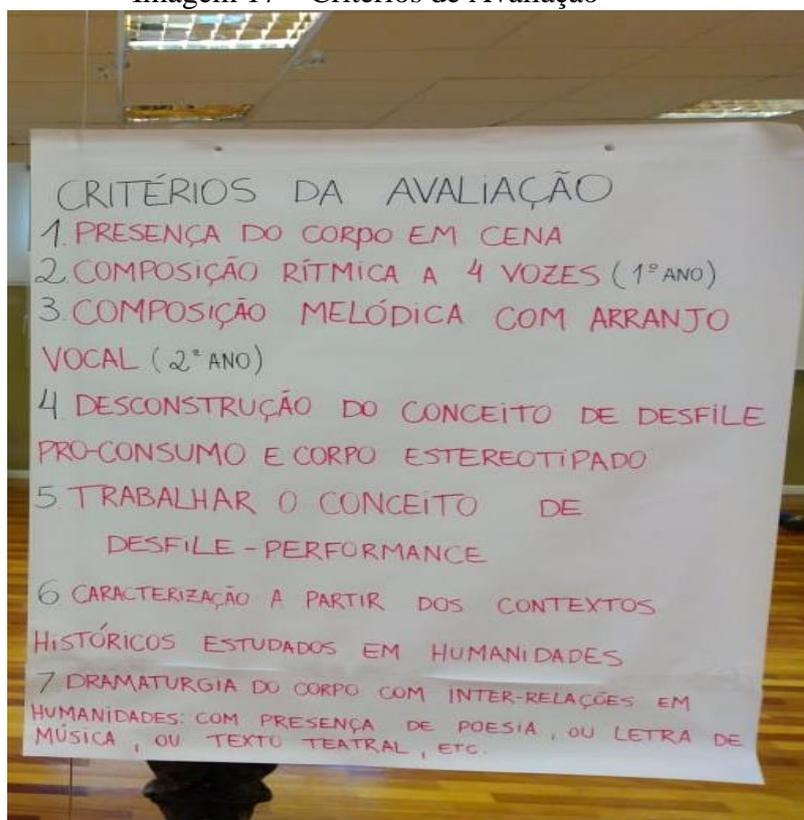
Quadro 27 – Exemplos de conhecimentos abordados no trabalho de integração

Música	Leitura e escrita das notas musicais. Composição vocal (2 vozes). Composição instrumental/ritmo (4 vozes). Trilha sonora e interpretação.
Dança	Presença do corpo em cena. Desconstrução do conceito de desfile pró-consumo e corpo estereotipado. Conceito de desfile performance. Dramaturgia do corpo com inter-relações em Humanidades com presença de poesia, letra de música, texto teatral.
Humanidades	Diferentes linguagens que tornam possível a compreensão da realidade humana. Identificação de processos civilizacionais, seus desenvolvimentos e seus legados culturais. Modos de ocupação e transformação dos espaços na Europa, na África e nas Américas nos diferentes períodos históricos e arranjos sociais.
Área Técnica	Técnicas para combater o medo de falar em público. Linguagem corporal e gesticulação. Técnicas de controle da voz: velocidade e tonalidade. Formas diversificadas de apresentação em público. Produção de figurino.

Fonte: plano pedagógico de curso e registros de observação (2019)

O trabalho demonstrou flexibilidade nos campos disciplinares, sendo as performances de Dança e Música construídas a partir das temáticas discutidas em Humanidades, confecção/elaboração das indumentárias (roupas) no laboratório da área técnica e organização das apresentações durante as aulas. Houve também clareza da parte docente sobre como a integração foi concebida. Os critérios de avaliação, por exemplo, foram apresentados aos alunos por meio de um cartaz fixado durante as aulas conforme a imagem 17.

Imagem 17 – Critérios de Avaliação



Fonte: registro de observação (2019)

Embora no campo da música tenham sido mantidas as diferenças de conteúdos abordados nos 1º e 2º anos, estes foram inseridos no contexto mais amplo do trabalho de integração em que também foram relacionados os campos da Dança, Humanidades e Área Técnica. Foi possível identificar que a integração na atividade mencionada contou com a estratégia das pedagogias visíveis. A apresentação dos critérios de avaliação pelas partes docentes deixou claro aos alunos os conhecimentos que seriam examinados no trabalho.

O êxito na realização da atividade dependeu da modelagem do currículo (SACRISTÁN, 2000), sendo o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores decisivo na integração dos conhecimentos. Tal constatação reforçou o fato de que para além da proposta prescrita de reduzir o isolamento disciplinar foram os professores que no campo de realização prática empreenderam esforços para superar os desafios de fazer dialogar os diferentes conhecimentos. Conforme Sacristán (2000):

“Precisamente, quando se aborda a mudança do currículo, vemos que os mecanismos que dão coerência a um tipo de prática são resistentes, dando a impressão de que dispõem de autonomia funcional, o que não é senão o resultado de que a prática se configura por outros determinantes que não são apenas os curriculares. A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a serviço de finalidades muito diversas, uma estrutura na qual se envolve o currículo ao se desenvolver e se concretizar em práticas pedagógicas”. (SACRISTÁN, 1998, p. 201-202).

A pesquisa revelou que a estratégia docente adotada para a integração curricular entre Arte e Educação Profissional foi o trabalho coletivo com foco em um mesmo projeto. Não significando, entretanto, a dissolução dos campos disciplinares, que foram mantidos, mas o compartilhamento dos objetivos, da metodologia e da avaliação direcionada ao trabalho desenvolvido no 4º bimestre. O objetivo de organizar um evento (Área Técnica) serviu como um grande guarda-chuva no qual os estudantes prepararam um desfile (Dança), abordando de forma crítica temas como cultura e identidade (Humanidades), representadas nos diferentes sotaques (Música) que juntos compuseram a apresentação.

É importante destacar que tal interação recíproca, entretanto, não foi identificada em todos os momentos, a realização dos seminários durante o 3º bimestre com foco nas avaliações externas e o desdobramento dessas apresentações nos simulados apontaram que as decisões coletivas não consideraram somente o intuito da integração curricular, mas outros fatores como, por exemplo, a preocupação das famílias dos estudantes quanto ao conhecimento exigido nas provas e programas de acesso ao nível superior.

O que não havia sido previsto na pesquisa, mas que foi encontrado durante a imersão empírica, foram as concepções profissionais sobre a integração que se dá a partir do ensino de Arte nos quesitos de criticidade, autonomia, criação, relacionamento interpessoal, performance e práticas composicionais que, conforme o relato docente,

estimularam os estudantes quanto à compreensão da desenvoltura pessoal no âmbito de atividades coletivas. Uma concepção implícita, ou seja, quando o princípio de fazer dialogar os campos disciplinares é considerado no planejamento docente, mas de forma individual.

### 5.3 CONSIDERAÇÕES: RETOMANDO AS QUESTÕES DE PESQUISA

A integração curricular do ensino de Arte foi dimensionada no documento prescrito do curso por meio do compartilhamento de objetivos de aprendizagem (com vistas à integração no campo propedêutico), bem como na realização de oficinas e projetos (com vistas à integração com a área técnica). O currículo prescrito reservou carga horária para o ensino de Arte nos três anos do EMI (podendo atingir 10h semanais), considerando as linguagens artísticas em suas especificidades, bem como as possibilidades de oferta das oficinas interdisciplinares.

Nesse cenário, a proposta de avaliação abarcou os campos disciplinares e os trabalhos interdisciplinares, reservando aos professores regentes a avaliação do conhecimento nos limites de cada campo disciplinar, bem como a avaliação coletiva decorrente de projetos integrados. Especialmente no período da imersão empírica foi verificada, ainda, a preocupação em atender os conhecimentos exigidos em avaliações externas (PAS e ENEM) por meio de simulados.

Conforme demonstrado, as estratégias docentes adotadas para a integração do ensino de Arte à Educação Profissional alcançaram êxito (em maior grau), associando pedagogias visíveis ao trabalho coletivo com foco em um mesmo projeto. Em menor grau quando destacadas as potencialidades do ensino de Arte para uma formação humana e profissional, entretanto, por meio de pedagogias invisíveis e planejamento individualizado.

A literatura especializada configurou consistente lente de análise para a conceituação das dimensões do currículo (SACRISTÁN, 2000) possibilitando compreender os diferentes níveis de organização do conhecimento no curso (prescrito, modelado, em ação), exemplificar os momentos de trabalho disciplinar com foco no conhecimento elaborado e poderoso (SAVIANI, 2011; YOUNG 2016), bem como os momentos de isolamento disciplinar reduzido (BERNSTEIN, 1996; 2003) entre os quais

assumiu relevo o trabalho de integração por meio da interdisciplinaridade (SANTOMÉ, 1998) e pela atitude interdisciplinar (FAZENDA, 2018) quando admitida pelos professores do curso.

Tal conjunto foi fundamental para o dimensionamento conceitual das informações encontradas ao longo do trabalho de investigação, haja vista que o currículo estudado amparou expressivas possibilidades, reclamando forte aprofundamento teórico para justa análise e compreensão epistemológica. Destaca-se que o esforço empreendido aqui nas discussões sobre currículo advém da lacuna encontrada no levantamento bibliográfico, onde muitos trabalhos investigaram a integração curricular entre Arte e Educação Profissional, mas com poucas referências ao currículo como terreno especializado do conhecimento.

Conforme demonstrado nas pesquisas que compuseram a revisão de literatura, as definições sobre o ensino de Arte na legislação educacional brasileira carregam um longo processo histórico a respeito das epistemologias próprias das linguagens artísticas. Também, a legislação sobre a Educação Profissional um longo processo histórico sobre os períodos em que a integração curricular foi prevista e períodos em que não esteve prevista nas orientações prescritas para o Ensino Médio.

Contudo, embora marcadas por uma legislação em constante mudança (tanto Educação Profissional como Arte) a literatura revelou que a Educação Profissional tem grande sustentação nas estruturas curriculares rígidas, modulares, com elevado grau de especialização de conhecimentos, enquanto o ensino de Arte recontextualizado nos sistemas escolares tem sido entendido como terreno de humanização e expressão, com parcelas mais flexíveis quanto à especialização de conhecimentos e quase nenhuma estrutura modular nos limites do ensino regular na Educação Básica.

Observado isso, o interesse em compreender a integração do ensino de Arte à Educação Profissional (objetivo geral) encontrou nos conceitos de Basil Bernstein valiosos pressupostos, sobretudo, quanto à classificação e enquadramento e à diferenciação entre pedagogias visíveis e invisíveis. Em síntese, a Educação Profissional tem sido historicamente marcada por classificação e enquadramento fortes. O ensino de Arte, por sua vez, classificação e enquadramento fracos. Não quer dizer com isso que sejam concorrentes (melhor ou pior), apenas que carregam esses traços em função do arranjo histórico em seus campos de origem.

Perspectivando essas diferenças abstraídas do levantamento bibliográfico conjuntamente com as informações obtidas na pesquisa, é possível perceber o quão desafiador pode ser o trabalho quando se pretende integrar campos de naturezas tão distintas: classificação e enquadramento forte x classificação e enquadramento fracos. Contudo, os resultados da análise empreendida no recorte contextual desta pesquisa revelaram que a integração curricular no curso investigado alcançou êxito (em maior grau) quando as pedagogias foram visíveis (BERNSTEIN, 1996; 2003) com foco em um mesmo projeto de ensino.

Observa-se que não estiveram em questão as opções de cada docente quanto às estratégias pedagógicas adotadas nos limites de cada componente curricular isoladamente (se visíveis ou invisíveis), mas uma vez perspectivadas (com intuito de integrar) foi observado que o grau de êxito esteve atrelado às pedagogias visíveis (BERNSTEIN, 1996; 2003).

Essa certamente configura a maior contribuição da pesquisa realizada no IFB em que foi possível dimensionar o ensino de Arte como campo de pedagogias visíveis para a integração curricular na Educação Profissional. Bernstein (1996; 2003) aponta que em épocas de crises econômicas os valores de classificação e enquadramento (ao nível do sujeito) tendem a ter maior força, ao passo que em tempos de bem estar social, todos os valores (ao nível do sujeito e das instituições) tendem a enfraquecer. Segue daí a compreensão fundamental de que toda análise pedagógica deve estar, conscientemente, bem situada historicamente.

A tese desenvolvida ao longo do 2º/2019 abarcou um cenário ainda intacto no que tange às mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio. Considerando o momento de austeridade econômica no Brasil pesquisas futuras poderão apresentar contribuições sobre os impactos das medidas políticas para a educação, sobretudo, quanto ao Ensino Médio Integrado e mais particularmente a integração curricular do ensino de Arte nesse contexto.

Vale colocar em perspectiva, também, alguns limites quanto à análise teórico-empírica proposta por Bernstein (1996; 2003). O autor desenvolveu seu campo conceitual analisando as propostas pedagógicas com foco na criança, que foram exponenciais em sua época. Suas proposições foram ampliadas para as demais etapas de ensino em parte pelos seus alunos de pós-graduação, com pesquisas empíricas, em parte pelo constante enfrentamento científico empreendido no âmbito acadêmico com

professores e pesquisadores. A absorção resultante desses contextos demonstra um refinamento constante de sua tese, o que é bom, por entender o conhecimento como dinâmico e refinável, mas que também confere particular complexidade aos diferentes momentos de sua produção intelectual.

Destaca-se, ainda, que o autor desenvolveu pesquisa no contexto britânico e, embora as categorias de análise permitam generalizações ao nível teórico, podem configurar generalizações parciais quando confrontadas com as diferenças de contexto entre países e com a distância cronológica em que foram produzidas. Todavia, a produção científica em seu aspecto coletivo certamente representa um bom termômetro para medir os limites e as possibilidades de uso das teorias do autor, em cada contexto educacional, clarificando os pontos de coerência. A previsão mais segura é que o aprofundamento teórico deve estar conscientemente relacionado ao contexto.

Nos limites desse trabalho, foram destacadas as potencialidades encontradas nos conceitos de Bernstein (1996; 2003) para o aprofundamento em um tema específico (o currículo integrado), aprofundado em diálogo com os demais autores da literatura especializada e com foco na investigação sobre o ensino de Arte e Educação Profissional. De forma mais ampla é interessante ressaltar que o Ensino Médio deve estar organizado sem que represente um obstáculo para o sucesso escolar e profissional, sobretudo dos estudantes matriculados na rede pública de ensino. A educação, quando plenamente subsidiada, gera riqueza para o país.

Espera-se que as análises aqui empreendidas contribuam com reflexões pertinentes ao momento de consolidação dos Institutos Federais de Educação para que no conjunto da produção científica seja possível acompanhar de forma epistêmica os desafios de operacionalizar o currículo integrado alinhado ao rigor científico e à crítica acadêmica necessária ao desenvolvimento do campo intelectual em educação.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Valéria Metroski. Os concursos públicos para professores de arte da educação básica privilegiam alguma linguagem artística? **Revista Digital do LAV** - Santa Maria - vol. 8, n.4, p. 105-121, jan-abr. 2015.
- AMARAL, Carla Giane Fonseca. **Artes e Ensino Tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
- AMARAL, Carla Giane Fonseca. Arte e educação profissional no Brasil: desafios para a docência. **Pensamiento palabra y obra**, n. 15, p. 64-71, 2016.
- AMARAL, Carla Giane Fonseca; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea e ensino tecnológico: deslocamentos possíveis. **Educação**, v. 39, n. Esp, p. s76-s85, 2016.
- AZEVEDO, Débora Silva de. **A cultura popular em formas e objetos: conteúdos para o ensino do teatro na escola**. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação da UFRJ. CAP-UFRJ. 2014.
- AZEVÊDO; J. C.; REIS, J. T. (Org.) **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BATISTA, Luciana Lima. **O Ensino de Arte no Ensino Médio Integrado: trabalho Integração e Arte**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – SP, 2012.
- BELLOCHIO, Cláudia R. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 36, p. 8-22, 2016.
- BERNARDI, Massuel dos Reis. Atriz e Professora Doutora. MACHADO, Cleusa Joceleia; **O exercício teatral da máscara neutra com alunos do ensino médio do CAP/UFRJ**. Rio de Janeiro: Colégio de Aplicação-UFRJ, 2013.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Volume IV. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control: the structuring of pedagogic discourse**. Volume IV. Routledge; London. 2003a.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de pesquisa**, n. 120, p. 75-110, 2003b.

BEZERRA, Italan Carneiro. **Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional**. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, 2017.

Fonseca Borges, L. F., & Silva, F. T. (2020). A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências**, p. 87-100. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1489>.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso 03.08.2018.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 15/06/2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília. Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 01/04/2019.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 05/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004a. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf). Acesso em 10/03/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro. Brasília, 2004b. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf). Acesso em 10/03/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança. Brasília, 2004c. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf). Acesso em 10/13/2019.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 05/10/2018.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 15/03/2019.

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. (revogada). Acesso em 10/03/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Brasília, 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf). Acesso em 10/03/2019.

BRASIL. Instituto Federal: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192). Acesso em: 15/03/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192). Acesso em 06/09/2019.

BRASIL. Lei 13.278 de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de Arte. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05/02/2020.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Eixo estruturante e transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação.** In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (Orgs.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.* Fortaleza (CE): UECE, 2015. , p. 1181-1199.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Radiografia de uma estrutura curricular [roteiro orientador para a atividade acadêmica utilizado na disciplina “Currículo: Fundamentos e Concepções”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no 2º/2017] – (não publicado).

CASTRO, Eunice. **A Arte no Ensino Médio Integrado: Uma Análise da importância na Percepção dos Discentes do Curso de Edificações/IFMA.** VII Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, 2016.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional.** V Simpósio Sobre Trabalho e Educação, 2009.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Educação Estética no Ensino Médio Integrado: mediações das obras de Arte de Raphael Samu.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2013.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CORREIA, Sílvia Gomes. **Sentidos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapa/AP.** 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2011.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set-dez. 2014.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez *et al.* Dança na educação básica: reflexões sobre o papel dos licenciados em dança na construção de saberes artísticos no contexto escolar. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena**, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

COUTO, Ana Carolina. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. **Revista Opus**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei 11.769/2008. **Revista Música em Perspectiva**, v.2, n.1, p. 110-134, mar 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Papirus editora, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002.

FERREIRA, Graziela Silva. **Educação do Corpo pela Dança na Escola Profissionalizante: o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA**. 2013. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA, 2013.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **Educação musical e legislação educacional** in: *Salto para o futuro: Educação Musical escolar*. Boletim 08, p.10-16, junho 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito**. In: *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos culturais em educação).

GALDINO, Cristiane. **Formação do professor de música: demandas novas e emergentes** in: *Salto para o futuro: Educação Musical Escolar*. Boletim 08, p.34-40, junho, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Estudos quantitativos em Educação**. In: *BERNARDETE A. Gatti. / organização Walter E. Garcia; textos selecionados de Bernardete A. Gatti*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação).

GERHARDT, Marcia Lenir. CORRÊA, Ayrton Dutra. A Arte Na Educação Profissional E Tecnológica: Um Experienciar Sensível No Colégio Técnico Industrial. **Revistas Travessias**. Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte. N° 01, 2007.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Saberes em dança: possibilidades de rasgar espaços para uma formação profissional emancipadora**. Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Goiânia: ANDA, 2016. p. 179-189.

GOLDSCHMIDT, Irene Leonore. O Teatro De Augusto Boal e a Educação Profissional Em Saúde Trabalho. **Revista Educação e Saúde**, vol. 10, núm. 1, mar-jun, pp. 61-69 Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, Brasil, 2012.

- GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor da disciplina de Arte. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 39-47, mar. 2007.
- JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. Seminário internacional sobre reestruturação curricular. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, 1994.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a Vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, nº 70, Abril, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, p. 77-96, 2005.
- LANDIM, Renata A. A. **A reformulação curricular do ensino médio em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O Componente Curricular de Arte/Música na Educação Profissional: a visão do docente a respeito do currículo dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais**. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – RJ. 2018.
- LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O Ensino de Música nos Institutos Federais**. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical: Educação Musical, formação humana, ética e produção de conhecimento. 05 a 09 de outubro de 2015 – Natal/RN.
- LOPES, Josiane Paula Maltauro. **A música na Educação Profissional – O currículo integrado do ensino médio ao ensino técnico** ANAIS DO IV SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos Em Música, 2016.
- LUKÁCS, George. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, (4): 1-18, 1978.
- MACHADO, Ilma Ferreira; SILVA, Rose Márcia da; SOUZA, Maria de Lourdes Jorge de. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no Ensino Médio. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 207-221, 2016.

MAINARDES, Jefferson. STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias** v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto, 2010.

MARQUES, Diego. **Pedagogia do Desconforto: curto-circuito entre arte da performance e teatro na sala de aula**. São Paulo: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho- UNESP. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP. Orientadora Prof<sup>ª</sup> Dra. Carmina Mendes André. Bolsa CAPES; demanda social. 2016.

MARTINES, Elizabeth Antonia Leonel de Moraes; DUTRA, Leandro Barreto; BORGES, Paulo Roberto de Oliveira. Educiência: da Interdisciplinaridade ao STEAM. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 7, n. 3, p. 92-110, 2019.

MARX, Karl. **O Capital: O Processo de Produção do Capital**. Livro I, Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MÉSZÁROS, István. **Marx: A teoria da alienação**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1981.

MICHELATO, Rafael Augusto. **A Interdisciplinaridade de um Monocórdio: uma análise fenomenológica envolvendo alunos do Ensino Médio profissionalizante**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Paraná. Ponta Grossa – PR.

MILCAREK, Luciana. Os paradoxos da Arte na educação profissional e tecnológica, **Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica**. Volume II – Número VI, 2016.

MOLINA, Alexandre José. **Dança, formação artística e o conceito de experiência**. Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Manaus: ANDA, 2018. p. 2-20.

MORAES, Danielle Rodrigues de. **O Corpo em cena: estratégias de aprendizagem no Ensino Médio**. Viçosa - MG: Universidade Federal de Viçosa. Colégio de Aplicação CAP-COLUNI; Professora de Arte. 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**, 12<sup>o</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

NÓBREGA-TERRIEN, Sônia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul-dez. 2004.

NOSELLA, Paolo; GOMES, Jarbas Maurício. Ensino médio e educação profissionalizante. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S.l.], v. 5, n. 1 e 2, p. 9-26, out. 2017. ISSN 2316-1205. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1485>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, Lívia Camille Maciel de. **Dançando através da educação: possibilidades de caminhos que encontram o meu ser professor**. Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança. Natal: ANDA, 2017. p. 945-949.

OLIVEIRA, Eleonora Nunes. Dança, a Quem Corresponde na Escola: a educação física ou ao ensino de Arte? **Revista Educação, Artes e Inclusão** V. 01, 2010.

OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato de Pieri. ALMEIDA, Maria de Loudes Pinto. Educação para o Mercado x Educação para o Mundo do Trabalho: impasses e contradições. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul-dez. 2009.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: o ensino superior em música como objeto. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p.221-233, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, 2014.

PINTO, Amanda da Silva. **Dança na escola: andando parado?** Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Manaus: ANDA, 2018. p. 21-35.

PINTO, Karina Veloso. ASSUNÇÃO, Raimundo Nonato Viana. O Corpo Visto e Sentido: Experiência em Teatro no Movimento de Ocupação no IFMA- *Campus Zé Doca*. **Ensino em Foco**. 2019.

PUGLIESE, Gustavo Oliveira. **Os modelos pedagógicos de ensino de ciências em dois programas educacionais baseados em STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics)**. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2017.

PUGLIESE, Gustavo Oliveira. STEM: o movimento, as críticas e o que está em jogo. **Porvir - Inovações em Educação**, São Paulo, 23 abr. 2018.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. PENNA, Maura. Políticas públicas para Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, nº 1, p. 91-106. Abril, 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008.

RANGEL, Poliana Viana. **A formação de tecnólogos no Brasil: uma análise documental**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

RÊGO, Tânia Maria Silva. **Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão** (*Campus* Monte Castelo). Dissertação (Mestrado em Música). 2013.

RUIZ, Flora Alves. **O Encantamento do Ensino de Artes por meio de Projetos no IF Baiano, Campus Teixeira de Freitas**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Porto, Porto Editora, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**.(Trad.). Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Maiara de Almeida. **Redes colaborativas de criação: uma perspectiva biopotente da educação em dança**. Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança. Natal: ANDA, 2017. p. 251-363.

SANTOS, Samuel Barreto dos. **Pode o currículo dançar? Por uma dança que subverta as regras**. Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Manaus: ANDA, p. 153-171, 2018.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Para além do contexto escolar: experiências artísticas e pedagógicas em Teatro na Educação Básica**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; professora adjunta em pesquisa com apoio CNPq; Bolsista PIBID CAPES. Professor Orientadora. Atriz. 2013.

SANTOS, Matheus Silva. CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino da arte. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 78-99, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Rosalina de Souza Rocha. **Caminho das Pedras em Espiral: mosaico dos significados e sentidos de ensinar artes visuais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI, 2016.

SILVA, Roselia Lobato. **A Dança no Ensino Médio Integrado: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA, 2017

SILVA, Ruãnn César Cezario. **Concepções e Ações de Professores de Arte/Música no Ensino Médio Integrado do IFRN**. 2018. Dissertação (Mestre em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido. Mossoró – RN, 2018.

SILVA, Roselia Lobato; MATOS, Lúcia Helena Alfredi de. **Os desafios do ensino da dança na educação profissional e tecnológica: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Goiânia: ANDA, p. 165-178, 2016.

SILVA, Roselia Lobato. **Dançando no espaço escolar: olhares dos estudantes do Ensino Médio Integrado**. Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Manaus: ANDA, p. 125-138, 2018.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas, **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara *et al.* Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 84-94, mar. 2010.

SOUZA, Adeny Isabel Ferreira *et al.* **Arte: Conhecimento, Linguagem e Expressão**. I Simposio Educação Tecnologia e Sociedade SIMPOETS, CEFET-GO, 15-23, 2008.

SOUZA, Israel. **Atuação do egresso da Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Alagoas – UFAL**. Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Goiânia: ANDA, p. 28-38, 2016.

SOUZA, A. P. A. DE; VIDAL, F. S. L. Conexões entre associações nacionais, processos formativos e políticas educacionais para o ensino da arte: cartografias de uma luta. **ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes**, v. 6, n. 1, 16 jun. 2019.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TERRAZA, Cristina Herres. **A Educação Estética no Ensino Técnico/Profissional: A Desconstrução do Mecanicismo Pela Prática Emancipatória do Ensino Da Arte**. Anais do XI Ciclo de Investigações PPGAV/UDESC. Florianópolis/SC, agosto, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, núm. 48, set-dez, 2011, pp. 609-623 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. 2011.

Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. (Entrevista). GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out-dez. 2014.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

### Bloco 01

- ❖ Fale um pouco sobre a sua formação docente inicial e continuada, por exemplo, cursos, graduações, pós-graduações lato e stricto sensu.
- ❖ Por quais contextos de atuação profissional você já passou? Se possível, dê exemplos.
- ❖ Fale um pouco sobre quais etapas da Educação Básica você já trabalhou, situando há quanto tempo atua no Ensino Médio.

### Bloco 02

- ❖ A partir da sua experiência de trabalho relate algumas contribuições que o ensino de Arte pode oferecer para a Educação Profissional.
- ❖ Você acha que os alunos e professores possuem clareza sobre o potencial das Artes na formação profissional? Seria possível relatar alguns exemplos?
- ❖ Nos espaços de discussões e deliberações coletivas como, por exemplo, conselhos de classe, reuniões de colegiado e/ou reuniões com familiares de alunos, você percebe diferenças entre disciplinas consideradas mais importantes ou menos importantes no currículo? Como o componente curricular Arte pode ser dimensionado nessas reuniões?
- ❖ Como você enxerga o espaço para o ensino de Arte em sua instituição? (Exemplo: espaço físico, político, cultural, social). Seria possível relatar alguns campos com os quais a Arte dialoga na esfera institucional?

### Bloco 03

- ❖ Discorra sobre os critérios estabelecidos para a seleção de conteúdos de Arte neste segundo semestre de 2019. Se quiser separe por etapas (1º, 2º e 3º ano), temáticas ou aquilo que considerou essencial.
- ❖ Você vê relação desses conteúdos com a Educação Profissional? Seria possível relatar as estratégias didáticas que você se utiliza para a integração entre o ensino de Arte e a Educação Profissional?
- ❖ Como são apresentados os objetivos das aulas de Arte? (Exemplo: verbalmente, por escrito, a partir do plano de ensino). Discorra a respeito tendo como base a experiência realizada neste semestre (2/2019).
- ❖ Fale sobre a avaliação no segundo semestre de 2019, os critérios utilizados, formas de integração com outras disciplinas e formas de avaliação próprias do ensino de Arte.

## APÊNDICE B – Roteiros de Observação

Campos de análise	Lente de observação
Processos de formatação do currículo.	Construção e/ou revisão de planos de curso – PPC e Projeto Político Pedagógico – PPP.
Estratégias didáticas com vistas à integração do ensino de Arte com a Educação Profissional.	Aulas, vivências e/ou experiências curriculares do componente Arte desenvolvidas no Ensino Médio Integrado.
Modo de realização do planejamento.	Reuniões coletivas, grupos de trabalho, comissões, projetos interdisciplinares e integrados.
Exemplos de ações integradas.	Resultados de trabalhos, pesquisa e/ou extensão em andamento ou concluídos.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho por meio deste convidá-lo(a) para a participação na pesquisa de doutorado desenvolvida por Ibsen Perucci de Sena no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). A investigação tem como foco o ensino de Arte e a integração curricular com a Educação Profissional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). A participação é voluntária e espontânea, cabendo desistência a qualquer tempo. Para subsidiar a sua decisão apresentam-se informações sobre o estudo:

### Objetivo Geral

- Investigar a integração do ensino de Arte à Educação Profissional em um curso do Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFB.

### Objetivos Específicos

- Analisar como a integração do ensino de Arte foi organizada no currículo prescrito do curso no que concerne à distribuição da carga horária, orientação pedagógica, objetivos de aprendizagem e proposta de avaliação.
- Identificar as estratégias docentes adotadas para a integração do ensino de Arte à Educação Profissional;
- Examinar contribuições do currículo, como campo especializado do conhecimento, para a compreensão da integração entre Artes e Educação Profissional no curso investigado.

### Procedimentos da pesquisa

- As técnicas utilizadas serão a observação direta, entrevistas que poderão ser estruturadas ou semiestruturada e a análise de documentos institucionais.

### Confidencialidade

- Em razão da ética na pesquisa o trabalho não insere a identificação pessoal dos participantes. Os resultados da pesquisa têm finalidades acadêmicas e científicas, tais como a coleta de dados para a elaboração de uma tese de doutorado.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ - SSP\_\_\_\_\_, após ser orientado(a) sobre os objetivos da pesquisa e dos procedimentos adotados, concordo em fazer parte do estudo com a garantia de que terei minha identidade preservada e que nenhum material que permita a minha identificação seja divulgado sem a minha autorização.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

### APÊNDICE D – FONTES DE EVIDÊNCIAS NO ESTUDO DE CASO

Fonte de Evidência	Ponto Forte	Ponto Fraco
Documentação	<i>Estável</i> – pode ser revista repetidamente; <i>Discreta</i> – não foi criada em consequência do estudo de caso; <i>Exata</i> – contem nomes, referências e detalhes exatos de um evento; <i>Ampla cobertura</i> – longo período de tempo, muitos eventos e muitos ambientes.	<i>Recuperabilidade</i> – pode ser difícil de encontrar; <i>Seletividade parcial</i> – se a coleção for incompleta <i>Parcialidade do relatório</i> – pode refletir parcialidade (desconhecida) do autor; <i>Acesso</i> – pode ser negado deliberadamente.
Registros em Arquivo		[idem a documentação]

	[idem a documentação] precisos e geralmente quantitativos.	acessibilidade devido a razões de privacidade
Entrevistas	<i>Direcionadas</i> – focam diretamente os tópicos do estudo de caso; <i>Perceptíveis</i> – fornecem inferências e explicações causais percebidas.	<i>Parcialidade</i> em caso de questões mal articuladas; <i>Parcialidade</i> da resposta; <i>Incorreções</i> devido à falta de memória; <i>Reflexividade</i> – o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir.
Observação Direta	<i>Realidade</i> – cobre eventos em tempo real; <i>Contextual</i> – cobre o contexto do caso.	Consome tempo; <i>Seletividade</i> – ampla cobertura é difícil sem uma equipe de observadores; <i>Reflexividade</i> – evento pode prosseguir diferentemente porque está sendo observado; <i>Custo</i> – horas necessárias pelos observadores humanos.

Fonte: Yin (2010)

## ANEXOS

### 01 – Edital de Seleção IFB (primeira página)

<p>EDITAL Nº 34/RIFB, DE 26 DE OUTUBRO DE 2018 SELEÇÃO 2019/1</p> <p>Processo Seletivo para Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Presenciais</p> <p><b>DA ABERTURA</b></p> <p>O REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, nomeado pelo Decreto de 05 de maio de 2015, publicado no Diário Oficial da União de 06 de maio de 2015, no uso de suas atribuições legais e regimentais, torna público, por meio da Pró-Reitoria de Ensino que estarão abertas as inscrições do Processo Seletivo para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Presenciais do IFB, ofertados pelos <i>Campi</i> Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga para ingresso no 1º semestre de 2019 e regulamentado pelas Leis nº 9.394/1996, 11.892/2008, 12.711/2012, 12.764/2012, 13.146/2015, pelos Decretos nº 3.298/1999, 7.824/2012 e 9.034/2017, pelas Portarias Normativas nº 18/2012 e nº 09/2017 – MEC, Resolução nº 01/2016/CS-IFB.</p> <p><b>DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b></p> <p>É oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, oportunizando</p>
--

ao estudante cursar o Ensino Médio junto/integrado ao Ensino Técnico, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única.

Trata-se de curso único, realizado de forma integrada e interdependente, não sendo possível concluir o Ensino Médio de forma independente da conclusão do Ensino Técnico ou o contrário, de acordo com o Decreto 5.154/04, com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 06/2012.

#### **DA VALIDADE**

3.1. O resultado do Processo Seletivo para ingresso de alunos nos Cursos Técnicos Integrados Presenciais, previsto neste Edital, será válido apenas para o preenchimento das vagas ofertadas no Primeiro Semestre do ano letivo de 2019.

## 02 – Regulamento Cursos do Ensino Médio Integrado (primeira página)

RESOLUÇÃO N.º 001-2016/CS – IFB

### **Aprova o Regulamento dos Cursos Técnicos de Educação Profissional Técnica Integrados ao Ensino Médio do IFB.**

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, nomeado Decreto de 05 de maio de 2015, publicado no Diário Oficial da União de 06 de maio de 2015, em observância ao disposto no §1º do art. 10 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e em conformidade com o disposto no inciso IX, art. 10, do Estatuto do IFB,

CONSIDERANDO a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

CONSIDERANDO a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e alterações posteriores;

CONSIDERANDO a Lei nº 4.375, de 17 de agosto de 1964, Lei do Serviço Militar, e alterações posteriores;

CONSIDERANDO a Lei nº 1.044 de outubro de 1969, que dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções que indica.

CONSIDERANDO a Lei nº 6.202 de abril de 1975, que atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências.

CONSIDERANDO a Lei nº 9.615 de março 1998, que institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências.

CONSIDERANDO a Lei 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

CONSIDERANDO o Decreto 5.296, de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

CONSIDERANDO o parecer CNE/CEB 39/2004, que trata da aplicação do decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB 02/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

CONSIDERANDO o Acordo de Metas e Compromissos celebrados entre o Ministério da Educação e o IFB, em junho de 2010;

CONSIDERANDO que o IFB possui autonomia para criar cursos técnicos de nível médio, em consonância com o seu Estatuto, segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva, preferencialmente em conformidade com o Eixo Tecnológico de cada um de seus *campi*;

CONSIDERANDO a decisão da 34ª Reunião Ordinária do Conselho Superior do IFB, realizada no dia 15 de dezembro de 2015:

CONSIDERANDO o que consta no processo nº 23098.014415.2015-19, No uso de suas atribuições legais, **R E S O L V E**:

Art. 1º Aprovar o Regulamento dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados do IFB.

### 03 - freestyle apresentado em sala de aula (1º ano)

ALUNO A	ALUNO B
A gente vai seguir em frente	Estou sempre evoluindo
Mesmo com dificuldade irmão	E torço por você também
De repente está na gente	Essa vida vai seguindo
Você é a solução	Não está fácil pra ninguém
Dizer não ao preconceito	O respeito é o principal
Dizer não a opressão	Quem respeita vai além
Dar o seu próprio jeito	Ninguém aqui é igual
Respeitou passa a visão	A diferença vem pro bem

Fonte: registro de observação (2019)

### 04 – Registro (chá de bebê)



Fonte: OPA Social – registro docente (2019)

05 - Cartaz de Evento Promovido no *Campus*



Fonte: registro de campo (2019)

# MOSTRA CULTURAL

## HISPANIDAD EN VIVO Y EN DIRECTO

- **Exposição de temas socioeconômicos, artísticos, gastronômicos e literários (Espanha, Peru, Cuba, México, Argentina, Colômbia)**
- **Palestras com representantes das Embaixadas de países temas da Mostra Cultural**
- **Apresentações Culturais**
- **Teatro Ambulante**
- **Cine Hispânico**
- **Espectáculos de Dança Típicas: Flamenco e Tango**
- **Degustação de comidas típicas dos países temas da Mostra Cultural**
- **Oficina de Salsa**

4 e 5  
Nov/19

# MOSTRA CULTURAL

## DEGUSTAÇÃO DE COMIDAS TÍPICAS



**Ceviche**



**Arroz con Leche**



**Guacamole con Nachos**



**Churros con Chocolate**



**Empanadas**

4 e 5  
Nov/19



**Picadillo a la Habanero**



**INSTITUTO FEDERAL**  
Brasília

Fonte: registro de campo (2019)

## 08 - SIMULADO (Avaliação)

Instruções:

1. Este CADERNO DE QUESTÕES contém 35 questões numeradas de 01 a 35 e a Proposta de Redação, dispostas da seguinte maneira:

a) questões de número 01 a 35, relativas à área de Linguagens I : Língua Espanhola, Inglesa e Portuguesa; e Linguagens II: Educação Física, Música e Dança.

b) Proposta de Redação;

ATENÇÃO: as questões de 01 a 05 são relativas à língua estrangeira: Língua Espanhola e as questões de 11 a 15 são relativas à língua estrangeira: Inglês. **Você deve optar por responder uma das línguas no caderno de respostas.**

2. Confira se a quantidade e ordem das questões de seu CADERNO DE QUESTÕES estão de acordo com as instruções anteriores. Caso o caderno esteja incompleto, tenha defeito ou apresente qualquer divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.

3. Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.

4. O tempo disponível para estas provas é de 5 horas.

5. Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.

6. Somente serão corrigidas as redações transcritas na FOLHA DE REDAÇÃO.

7. Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE REDAÇÃO.

8. Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas uma hora do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de provas nos 30 minutos que antecedem o término das provas.

### QUESTÃO 01

(Extraído de - ENEM - 2018 - Disciplina: Língua Espanhola)

#### ¿Qué es la X Solidaria?

La X Solidaria es una equis que ayuda a las personas más vulnerables. Podrás marcarla cuando hagas la declaración de la renta. Es la casilla que se denomina “Fines Sociales”. Nosotros preferimos llamarla X Solidaria:

- porque al marcarla haces que se destine un 0,7% de tus impuestos a programas sociales que realizan las ONG.
- porque se benefician los colectivos más desfavorecidos, sin ningún coste económico para ti.

- porque NO marcarla es tomar una actitud pasiva, y dejar que sea el Estado quien decida el destino de esa parte de tus impuestos. porque marcándola te conviertes en contribuyente activo solidario.
  - porque marcándolas te conviertes en contribuyente activo solidario.
- Disponível em: <http://xsolidaria.org> Acesso em: 20 fev 2012 (Adaptado).

As ações solidárias contribuem para o enfrentamento de problemas sociais. No texto, a ação solidária ocorre quando o contribuinte:

- A) delega ao governo o destino de seus impostos.
- B) escolhe projetos que terão isenção de impostos.
- C) destina parte de seus impostos para custeio de programas sociais.
- D) determina a criação de impostos para implantação de projetos sociais.
- E) seleciona programas para beneficiar cidadãos vulneráveis socialmente.

## QUESTÃO 02

(Extraído de - ENEM - 2015 Disciplina: Língua Espanhola)

### **Duerme negrito**

Duerme, duerme, negrito,  
que tu mamá está en el campo,  
negrito...

Te va a traer  
codornices para ti.

Te va a traer  
carne de cerdo para ti.

Te va a traer  
muchas cosas para ti [...]

Duerme, duerme, negrito,  
que tu mamá está en el campo,  
negrito...

Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.

Trabajando y no le pagan,  
trabajando sí.

Disponível em: <http://letras.mus.br>. Acesso em: 26 jun. 2012 (fragmento).

***Duerme negrito* é uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica, cuja letra problematiza uma questão social, ao**

- A. destacar o orgulho da mulher como provedora do lar.
- B. evidenciar a ausência afetiva da mãe na criação do filho.
- C. retratar a precariedade das relações do trabalho no campo.
- D. ressaltar a inserção da mulher no mercado de trabalho rural.
- E. exaltar liricamente a voz materna na formação cidadã do filho.

### QUESTÃO 03

(Extraído de - ENEM - 2018 Disciplina: Língua Espanhola)

A partir de las declaraciones de la niña en la viñeta, es posible deducir un mensaje de:



- A deseo de un mundo más justo e igualitario.
- B ilusión por un futuro menos igual.
- C esperanza en ser alta y poder ejercer sus derechos como mujer.
- D alegría de poder ser una representante de la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres.
- E tristeza por ser do sexo feminino.

### QUESTÃO 04

(Extraído de - ENEM - 2014 Disciplina: Língua Espanhola)

#### Emigrantes

En todo emigrante existen dos posibles actitudes vitales: una la de considerar su experiencia como aventura pasajera, vivir mental y emocionalmente en la patria de origen, cultivando su nostalgia, y definir la realidad presente por comparación con el mundo que se ha dejado; la

otra es vivir el presente tal como viene dado, proyectarlo en el futuro, cortar raíces y dominar nostalgias, sumergirse en la nueva cultura, aprenderla y asimilarla. El drama personal del emigrante reside en el hecho de que casi nunca es posible esa elección en términos absolutos y, al igual que el mestizo, se siente parte de dos mundos sin integrarse por completo en uno de ellos con exclusión del otro.

DEL CASTILLO, G. C. América hispánica (1492-1892). In: DE LARA, M. T. Historia de España. Barcelona: Labor, 1985

O texto apresenta uma reflexão sobre a condição do imigrante, o qual, para o autor, tem de lidar com o dilema da:

- A. constatação de sua existência no entrelugar.
- B. instabilidade da vida em outro país.
- C. ausência de referências do passado.
- D. apropriação dos valores do outro.
- E. ruptura com o país de origem.

### QUESTÃO 05

(Extraído de - ENEM - 2014 Disciplina: Língua Espanhola)

En un año de campaña paraguaya, he visto muchas cosas tristes...

He visto la tierra, con su fertilidad incoercible y salvaje, sofocar al hombre, que arroja una semilla y obtiene cien plantas diferentes y no sabe cuál es la suya. He visto los viejos caminos que abrió la tiranía devorados por la vegetación, desleídos por las inundaciones, borrados por el abandono.

BARRET, R. *Lo que he visto*. Cuba: XX Feria Internacional del Libro de la Habana, 2011.

Rafael Barret nasceu na Espanha e, ainda jovem, foi viver no Paraguai. O fragmento do texto *Lo que he visto* revela um pouco da percepção do escritor sobre a realidade paraguaia, marcada, em essência, pelo(a)

- A desalento frente às adversidades naturais.
- B Amplo conhecimento da flora paraguaya.
- C impossibilidade de cultivo da terra.
- D necessidade de se construírem novos caminhos.

E despreparo do agricultor no trato com a terra.

### **QUESTÃO 06**

**(Extraído de ENEM - 2011 Disciplina: Educação Física)**

Na modernidade, o corpo foi descoberto, despido e modelado pelos exercícios físicos da moda. Novos espaços e práticas esportivas e de ginástica passaram a convocar as pessoas a modelarem seus corpos. Multiplicaram-se as academias de ginástica, as salas de musculação e o número de pessoas correndo pelas ruas.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Caderno do professor: educação física. São Paulo, 2008.

Diante do exposto, é possível perceber que houve um aumento da procura por

- A) exercícios físicos aquáticos (natação/hidroginástica), que são exercícios de baixo impacto, evitando o atrito (não prejudicando as articulações), e que previnem o envelhecimento precoce e melhoram a qualidade de vida.
- B) mecanismos que permitem combinar alimentação e exercício físico, que permitem a aquisição e manutenção de níveis adequados de saúde, sem a preocupação com padrões de beleza instituídos socialmente.
- C) programas saudáveis de emagrecimento, que evitam os prejuízos causados na regulação metabólica, função imunológica, integridade óssea e manutenção da capacidade funcional ao longo do envelhecimento.
- D) exercícios de relaxamento, reeducação postural e alongamentos, que permitem um melhor funcionamento do organismo como um todo, bem como uma dieta alimentar e hábitos saudáveis com base em produtos naturais.
- E) dietas que preconizam a ingestão excessiva ou restrita de um ou mais macronutrientes (carboidratos, gorduras ou proteínas), bem como exercícios que permitem um aumento de massa muscular e/ou modelar o corpo.

## QUESTÃO 07

(Extraído de ENEM - 2012 Disciplina: Educação Física)



A ventilação, a circulação e o metabolismo estão intimamente ligados e todos melhoram com o treinamento

Foto: NIEMAN, D. Exercício e saúde. São Paulo: Manole, 1999 (adaptado)

A partir dos efeitos fisiológicos do exercício físico no organismo, apresentados na figura, são adaptações benéficas à saúde de um indivíduo:

- A) Diminuição da frequência cardíaca em repouso e aumento da oxigenação do sangue.
- B) Diminuição da oxigenação do sangue e aumento da frequência cardíaca em repouso.
- C) Diminuição da frequência cardíaca em repouso e aumento da gordura corporal.
- D) Diminuição do tônus muscular e aumento do percentual de gordura corporal.
- E) Diminuição da gordura corporal e aumento da frequência cardíaca em repouso.

## QUESTÃO 08

(Extraído de ENEM - 2018 Disciplina: Educação Física)

Imaginemos um cidadão, residente na periferia de um grande centro urbano, que diariamente acorda às 5h para trabalhar, enfrenta em média 2 horas de transporte público, em geral lotado, para chegar às 8h ao trabalho. Termina o expediente às 17h e chega em casa às 19h para, aí sim, cuidar dos afazeres domésticos, dos filhos etc. Como dizer a essa pessoa que ela deve praticar exercícios, pois é importante para sua saúde? Como ela irá entender a mensagem da importância do exercício físico? A probabilidade de essa pessoa praticar exercícios regularmente é significativamente menor que a de

peças da classe média/alta que vivem outra realidade. Nesse caso, a abordagem individual do problema tende a fazer com que a pessoa se sinta impotente em não conseguir praticar exercícios e, conseqüentemente, culpada pelo fato de ser ou estar sedentária.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. RBCE, n. 2, jan. 2001 (adaptado).

O texto, que propõe uma reflexão acerca do impacto de mudanças no estilo de vida na saúde, apresenta uma visão:

- A) medicalizada, que relaciona a prática de exercícios físicos por qualquer indivíduo à promoção da saúde.
- B) ampliada, que considera aspectos sociais intervenientes na prática de exercícios no cotidiano.
- C) crítica, que associa a interferência das tarefas da casa ao sedentarismo do indivíduo.
- D) focalizada, que atribui ao indivíduo a responsabilidade pela prevenção de doenças.
- E) geracional, que preconiza a representação do culto à jovialidade.

### QUESTÃO 09

(Extraído de ENEM - 2016 Disciplina: Educação Física)

A perda de massa muscular é comum com a idade, porém, é na faixa dos 60 anos que ela se torna clinicamente perceptível e suas conseqüências começam a incomodar no dia a dia, quando simples atos de subir escadas ou ir à padaria se tornam sacrifícios. Esse processo tem nome: sarcopenia. Essa condição ocasiona a perda da força e qualidade dos músculos e tem um impacto significativo na saúde.

Disponível em: [www.infoescola.com](http://www.infoescola.com). Acesso em: 19 dez. 2012 (adaptado).

A sarcopenia é inerente ao envelhecimento, mas seu quadro e conseqüentes danos podem ser retardados com a prática de exercícios físicos, cujos resultados mais rápidos são alcançados com o(a):

- A) hidroginástica.
- B) alongamento.
- C) musculação.
- D) corrida.
- E) dança.

## QUESTÃO 10

(Extraído de ENEM - 2010 Disciplina: Educação Física)



Disponível em: <http://algarveturistico.com/wp-content/uploads/2009/04/ptm-ginastica-ritmica-01.jpg>. Acesso em: 01 set. 2010 (Foto: Reprodução/Enem)

O desenvolvimento das capacidades físicas (qualidades motoras passíveis de treinamento) ajuda na tomada de decisões em relação à melhor execução do movimento. A capacidade física predominante no movimento representado na imagem é:

- A) a velocidade, que permite ao músculo executar uma sucessão rápida de gestos em movimentação de intensidade máxima.
- B) a resistência, que admite a realização de movimentos durante considerável período de tempo, sem perda da qualidade da execução.
- C) a flexibilidade, que permite a amplitude máxima de um movimento, em uma ou mais articulações, sem causar lesões.
- D) a agilidade, que possibilita a execução de movimentos rápidos e ligeiros com mudanças de direção.
- E) o equilíbrio, que permite a realização dos mais variados movimentos, com o objetivo de sustentar o corpo sobre uma base.

## QUESTÃO 11

(Extraído ENEM-2018 Disciplina: Inglês)

'Is it your opinion, Winston, that the past has real existence?' [...] O'Brien smiled faintly. 'I will put it more precisely. Does the past exist concretely, in space? Is there somewhere or other a place, a world of solid objects, where the past is still happening?' 'No.'

'Then where does the past exist, if at all?'

'In records. It is written down.'

'In records. And — —?'

'In the mind. In human memories.'

'In memory. Very well, then. We, the Party, control all records, and we control all memories.'

'Then we control the past, do we not?'

**ORWELL. G, Nineteen Eighty-Four. New York: Signet Classics, 1977**

**O romance 1984 descreve os perigos de um Estado totalitário. A ideia evidenciada nessa passagem é que o controle do Estado se dá por meio do(a)**

- A) boicote a ideais libertários.
- B) Poder sobre memórias e registros.
- C) veto ao culto das tradições
- D) censura a produções orais e escritas.
- E) manipulação de pensamentos individuais.

## QUESTÃO 12

(Extraído ENEM-2017 Disciplina: Inglês)

### **Italian university switches to English**

**By Sean Coughlan, BBC News education correspondent**

**16 May 2012 Last updated at 09:49 GMT**

Milan is crowded with Italian icons, which makes it even more of a cultural earthquake that one of Italy's leading universities – the Politecnico di Milano – is going to switch to the English language. The university has announced that from 2014 most of its degree courses – including all its graduate courses – will be taught and assessed entirely in English rather than Italian.

The waters of globalisation are rising around higher education – and the university believes that if it remains Italian-speaking it risks isolation and will be unable to compete as an international institution. "We strongly believe our classes should be

international classes – and the only way to have international classes is to use the English language”, says the university’s rector, Giovanni Azzone.

**COUGHLAN, S. Disponível em: [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk). Acesso em: 31 jul. 2012.**

As línguas têm um papel importante na comunicação entre pessoas de diferentes culturas. Diante do movimento de internacionalização no ensino superior, a universidade Politecnico di Milano decidiu:

- A) elaborar exames em língua inglesa para o ingresso na universidade.
- B) ampliar a oferta de vagas na graduação para alunos estrangeiros.
- C) substituir a língua nacional para se inserir no contexto da globalização.
- D) investir na divulgação da universidade no mercado internacional.
- E) estabelecer metas para melhorar a qualidade do ensino de italiano.

### **QUESTÃO 13**

**(Extraído ENEM-2016 Disciplina: Inglês)**

#### **How fake images change our memory and behavior**

For decades, researchers have been exploring just how unreliable our own memories are. Not only is memory fickle when we access it, but it's also quite easily subverted and rewritten. Combine this susceptibility with modern image-editing software at our fingertips like Photoshop, and it's a recipe for disaster. In a world where we can witness news and world events as they unfold, fake images surround us, and our minds accept these pictures as real, and remember them later. These fake memories don't just distort how we see our past, they affect our current and future behaviour too – from what we eat, to how we protest and vote. The problem is there's virtually nothing we can do to stop it.

Old memories seem to be the easiest to manipulate. In one study, subjects were showed images from their childhood. Along with real images, researchers snuck in manipulated photographs of the subject taking a hotair balloon ride with his or her family. After seeing those images, 50% of subjects recalled some part of that hot-air balloon ride – though the event was entirely made up.

EVELETH, R. Disponível em: [www.bbc.com](http://www.bbc.com). Acesso em: 16 jan. 2013 (adaptado).

**A reportagem apresenta consequências do uso de novas tecnologias para a mente humana. Nesse contexto, a memória das pessoas é influenciada pelo(a)**

- A) alteração de imagens.
- B) exposição ao mundo virtual.

- C) acesso a novas informações.
- D) fascínio por *softwares* inovadores.
- E) interferência dos meios de comunicação

### QUESTÃO 14

(Extraído ENEM-2017 Disciplina: Inglês)



Orientações à população são encontradas também em sites oficiais. Ao clicar no endereço eletrônico mencionado no cartaz disponível na internet, o leitor tem acesso aos (às):

- A) ações do governo local referentes a calamidades.
- B) relatos de sobreviventes em tragédias marcantes.
- C) tipos de desastres naturais possíveis de acontecer.
- D) informações sobre acidentes ocorridos em Connecticut.
- E) medidas de emergência a serem tomadas em catástrofes.

### QUESTÃO 15

(Extraído ENEM-2017 Disciplina: Inglês)

#### TEXTO I

A Free World-class Education for Anyone Anywhere The Khan Academy is an organization on a mission. We're a not-for-profit with the goal of changing education for the better by providing a free education to anyone anywhere. All of the site's

resources are available to anyone. The Khan Academy's materials and resources are available to you completely free of charge.

## TEXTO II

I didn't have a problem with Khan Academy Site until very recently. For me, the problem is the way Academy is being promoted. The way the media sees it as "revolutionizing education". The way people with power and money view education as simply "sit-and-get". If your philosophy of education is "sit-and-get", i.e., teaching is telling and learning is listening, then Khan Academy is way more efficient than classroom lecturing. Khan Academy does it better. But TRUE progressive educators, TRUE education visionaries and revolutionaries don't want to do these things better. We want to DO BETTER THINGS.

**Com o impacto das tecnologias e a ampliação das redes sociais, consumidores encontram na internet possibilidades de opinar sobre serviços oferecidos. Nesse sentido, o segundo texto, que é um comentário sobre o site divulgado no primeiro, apresenta a intenção do autor de:**

- A) elogiar o trabalho proposto para a educação nessa era tecnológica.
- B) reforçar como a mídia pode contribuir para revolucionar a educação.
- C) chamar a atenção das pessoas influentes para o significado da educação.
- D) destacar que o site tem melhores resultados do que a educação tradicional.
- E) criticar a concepção de educação em que se baseia a organização.

### Questão 16.

**(Enem 2012 – Língua Portuguesa)**

*eu gostava muito de passeá... sai com as minhas colega... brincá na porta di casa di vôlei... andá de patins... bicicleta... quando eu levava um tombo ou outro... eu era a::... a palhaça da turma... ((risos))... eu acho que foi uma das fases mais... assim... gostosas da minha vida foi... essa fase de quinze... dos meus treze aos dezessete anos...*

**A.P.S., sexo feminino, 38 anos, nível de ensino fundamental. Projeto Fala Goiana, UFG. 2010 (inédito).**

Um aspecto da composição estrutural que caracteriza o relato pessoal de A.P.S. como modalidade falada da língua é

- a) predomínio de linguagem informal entrecortada por pausas.
- b) vocabulário regional desconhecido em outras variedades do português.

- c) realização do plural conforme as regras da tradição gramatical.
- d) ausência de elementos promotores de coesão entre os eventos narrados.
- e) presença de frases incompreensíveis a um leitor iniciante.

**Questão 17.**

**(Enem 2012 – Língua Portuguesa)**

“Ele era o inimigo do rei”, nas palavras de seu biógrafo, Lira Neto. Ou, ainda, “um romancista que colecionava desafetos, azucrinava D. Pedro II e acabou inventando o Brasil”. Assim era José de Alencar (1829-1877), o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema*, tido como o pai do romance no Brasil. Além de criar clássicos da literatura brasileira com temas nativistas, indianistas e históricos, ele foi também folhetinista, diretor de jornal, autor de peças de teatro, advogado, deputado federal e até ministro da Justiça. Para ajudar na descoberta das múltiplas facetas desse personagem do século XIX, parte de seu acervo inédito será digitalizada.

**História Viva, n.º 99, 2011.**

Com base no texto, que trata do papel do escritor José de Alencar e da futura digitalização de sua obra, depreende-se que:

- a) a digitalização dos textos é importante para que os leitores possam compreender seus romances.
- b) o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema* foi importante porque deixou uma vasta obra literária com temática atemporal.
- c) a divulgação das obras de José de Alencar, por meio da digitalização, demonstra sua importância para a história do Brasil Imperial.
- d) a digitalização dos textos de José de Alencar terá importante papel na preservação da memória linguística e da identidade nacional.
- e) o grande romancista José de Alencar é importante porque se destacou por sua temática indianista.

**Questão 18.**

**(Enem 2012 – Língua Portuguesa)**

**Desabafo**

*Desculpem-me, mas não dá pra fazer uma cronicazinha divertida hoje. Simplesmente não dá. Não tem como disfarçar: esta é uma típica manhã de segunda-feira. A começar pela luz acesa da sala que esqueci ontem à noite. Seis recados para serem respondidos na secretária eletrônica. Recados chatos. Contas para pagar que venceram ontem. Estou nervoso. Estou zangado.*

CARNEIRO, J. E. Veja, 11 set. 2002 (fragmento).

Nos textos em geral, é comum a manifestação simultânea de várias funções da linguagem, com o predomínio, entretanto, de uma sobre outras. No fragmento da crônica Desabafo, a função da linguagem predominante é a emotiva ou expressiva, pois:

- a) o discurso do enunciador tem como foco o próprio código.
- b) a atitude do enunciador se sobrepõe àquilo que está sendo dito.
- c) o interlocutor é o foco do enunciador na construção da mensagem.
- d) o referente é o elemento que se sobressai em detrimento dos demais.
- e) o enunciador tem como objetivo principal a manutenção da comunicação.

### **Questão 19.**

**(Enem 2012 – Língua Portuguesa)**

Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência a vossa!  
Todo o sentido da vida  
principia a vossa porta:  
o mel do amor cristaliza  
seu perfume em vossa rosa;  
sois o sonho e sois a audácia,  
calúnia, fúria, derrota...  
A liberdade das almas,  
ai! com letras se elabora...  
E dos venenos humanos  
sois a mais fina retorta:  
frágil, frágil, como o vidro  
e mais que o aço poderosa!  
Reis, impérios, povos, tempos,  
pelo vosso impulso rodam...

MEIRELLES, C. Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985 (fragmento).

O fragmento destacado foi transcrito do Romanceiro da Inconfidência, de Cecília Meireles. Centralizada no episódio histórico da Inconfidência Mineira, a obra, no entanto, elabora uma reflexão mais ampla sobre a seguinte relação entre o homem e a linguagem:

- a) A força e a resistência humanas superam os danos provocados pelo poder corrosivo das palavras.
- b) As relações humanas, em suas múltiplas esferas, têm seu equilíbrio vinculado ao significado das palavras.

- c) O significado dos nomes não expressa de forma justa e completa a grandeza da luta do homem pela vida.
- d) Renovando o significado das palavras, o tempo permite às gerações perpetuar seus valores e suas crenças.
- e) Como produto da criatividade humana, a linguagem tem seu alcance limitado pelas intenções e gestos.

**Questão 20.**

**(Enem 2012 – Língua Portuguesa)**

**Aquele bêbado**

— Juro nunca mais beber — e fez o sinal da cruz com os indicadores. Acrescentou: — Álcool.

O mais, ele achou que podia beber. Bebia paisagens, músicas de Tom Jobim, versos de Mário Quintana. Tomou um pileque de Segall. Nos fins de semana embebedava-se de Índia Reclinada, de Celso Antônio.

— Curou-se 100% de vício — comentavam os amigos.

Só ele sabia que andava bêbado que nem um gambá. Morreu de etilismo abstrato, no meio de uma carraspana de pôr de sol no Leblon, e seu féretro ostentava inúmeras coroas de ex-alcoólatras anônimos.

ANDRADE, C. D. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: Record, 1991.

A causa *mortis* do personagem, expressa no último parágrafo, adquire um efeito irônico no texto porque, ao longo da narrativa, ocorre uma

- a) metaforização do sentido literal do verbo “beber”.
- b) aproximação exagerada da estética abstracionista.
- c) apresentação gradativa da coloquialidade da linguagem.
- d) exploração hiperbólica da expressão “inúmeras coroas”.
- e) citação aleatória de nomes de diferentes artistas.

**Questão 21.**

**(Enem 2012 – Língua Portuguesa)**

Com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderia resumir em duas palavras, universalidade e interatividade. As luzes, que pensavam que Gutenberg tinha propiciado aos homens uma promessa universal, cultivavam um modo de utopia. Elas imaginavam poder, a partir das práticas privadas de cada um, construir um espaço de intercâmbio crítico das ideias e opiniões. O sonho de Kant era que cada um fosse ao mesmo tempo leitor e autor, que emitisse juízos sobre as instituições de seu tempo, quaisquer que elas fossem e que, ao mesmo tempo, pudesse refletir sobre o juízo emitido pelos outros.

Aquilo que outrora só era permitido pela comunicação manuscrita ou a circulação dos impressos encontra hoje um suporte poderoso com o texto eletrônico.

CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Unesp, 1998.

No trecho apresentado, o sociólogo Roger Chartier caracteriza o texto eletrônico como um poderoso suporte que coloca ao alcance da humanidade o antigo sonho de universalidade e interatividade, uma vez que cada um passa a ser, nesse espaço de interação social, leitor e autor ao mesmo tempo. A universalidade e a interatividade que o texto eletrônico possibilita estão diretamente relacionadas à função social da internet de:

- a) propiciar o livre e imediato acesso às informações e ao intercâmbio de julgamentos.
- b) globalizar a rede de informações e democratizar o acesso aos saberes.
- c) expandir as relações interpessoais e dar visibilidade aos interesses pessoais.
- d) propiciar entretenimento e acesso a produtos e serviços.
- e) expandir os canais de publicidade e o espaço mercadológico.

### **Questão 22.**

**(Enem 2018 – Língua Portuguesa)**

Ó Pátria amada,  
Idolatrada,  
Salve! Salve!  
Brasil, de amor eterno seja símbolo  
O lábaro que ostentas estrelado,  
E diga o verde-louro dessa flâmula  
“Paz no futuro e glória no passado”.  
Mas, se ergues da justiça a clava forte,  
Verás que um filho teu não foge à luta ,  
Nem teme, quem te adora, a própria morte.  
Terra adorada,  
Entre outras mil,  
És tu, Brasil,  
Ó Pátria amada!  
Dos filhos deste solo és mãe gentil,  
Pátria amada, Brasil!

O uso da norma-padrão na letra do Hino Nacional do Brasil é justificado por tratar-se de um(a):

- a) reverência de um povo a seu país.

- b) gênero solene de característica protocolar.
- c) canção concebida sem interferência da oralidade.
- d) escrita de uma fase mais antiga da língua portuguesa.
- e) artefato cultural respeitado por todo o povo brasileiro.

### **Questão 23.**

**(Enem 2018 – Língua Portuguesa)**

O trabalho não ora penoso: colar rótulos, meter vidros em caixas, etiquetá-las, selá-las, envolvê-las em papel celofane, branco, verde, azul, conforme o produto, separá-las em dúzias... Era fastidioso. Para passar mais rapidamente às oito horas havia o remédio: conversar. Era proibido, mas quem ia atrás de proibições? O patrão vinha? Vinha o encarregado do serviço? Calavam o bico, aplicavam-se ao trabalho. Mal viravam as costas, voltavam e taramelar. As mãos não paravam, as línguas não paravam. Nessas conversas intermináveis, do linguagem solta e assuntos crus, Loniza se completou. Isabela, Afonsina, Idália, Jurete, Deolinda — foram mestras. O mundo acabou de se desvendar. Leniza perdeu o tom ingênuo que ainda podia ter. Ganhou um Jogar do corpo que convida, um quebrar dos olhos que promete tudo, à toa, gratuitamente. Modificou-se o timbre de sua voz. Ficou mais quente. A própria inteligência se transformou. Tornou-se mais aguda, mais trepidante.

REBELO, M. A estrela sobe. rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

O romance, de 1939, traz à cena tipos e situações que espelham o Rio de Janeiro daquela década. No fragmento, o narrador delinea esse contexto centrado:

- a) julgamento da mulher fora do espaço doméstico.
- b) relato sobre as condições de trabalho do Estado Novo.
- c) destaque a grupos populares na condição de protagonistas.
- d) processo de inclusão do palavrão nos hábitos de linguagem.
- e) vínculo entre as transformações urbanas e os papéis femininos.

### **Questão 24.**

**(Enem 2018 – Língua Portuguesa)**

#### **A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e estética do racismo.**

Resumo: Este artigo tem por finalidade discutir a representação da população negra, especialmente, da mulher negra, em imagens e produtos de beleza presentes em comércios do nordeste goiano. Evidencia-se que a presença de estereótipos negativos nessas imagens dissemina um imaginário racista apresentado sob uma forma de uma estética racista que camufla a exclusão e normaliza a inferiorização sofrida pelos(as) negros(as) na sociedade brasileira. A análise do material imagético aponta a desvalorização estética do negro, especialmente da mulher negra, e a idealização da

beleza e do branqueamento a serem alcançados por meio do uso dos produtos apresentados. O discurso midiático-publicitário dos produtos de beleza rememora a legítima a prática de uma ética racista construída e atuante no cotidiano. Frente a essa discussão, sugere-se que o trabalho antirracismo, feito nos diversos espaços sociais, considere o uso de estratégias para uma “descolonização estética” que empodere os sujeitos negros por meio de sua valorização estética e protagonismo na construção de uma ética da diversidade.

Palavras-chave: Estética, racismo, mídia, educação, diversidade.

SANT'ANA, J. A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e estética do racismo. Dossiê: trabalho e educação básica. Margens Interdisciplinar. Versão digital. Abaetetuba, n.16, jun. 2017 (adaptado).

O cumprimento da função referencial da linguagem é uma marca característica do gênero resumo de artigo acadêmico. Na estrutura desse texto, essa função é estabelecida pela:

- a) impessoalidade, na organização da objetividade das informações, como em “Este artigo tem por finalidade” e “Evidencia-se”.
- b) seleção lexical, no desenvolvimento sequencial do texto, como em “imaginário racista” e “estética do negro”.
- c) metaforização, relativa à construção dos sentidos figurados, como nas expressões “descolonização estética” e “discurso midiático-publicitário”.
- d) nominalização, produzida por meio de processos derivacionais na formação de palavras, como “inferiorização” e “desvalorização”.
- e) adjetivação, organizada para criar uma terminologia antirracista, como em “ética da diversidade” e “descolonização estética”.

### **Questão 25.**

#### **(Enem 2018 – Língua Portuguesa)**

A história do futebol é uma triste viagem do prazer ao dever. [...] O jogo se transformou em espetáculo, com poucos protagonistas e muitos espectadores, futebol para olhar, e o espetáculo se transformou num dos negócios mais lucrativos do mundo, que não é organizado para ser jogado, mas para impedir que se jogue. A tecnocracia do esporte profissional foi impondo um futebol de pura velocidade e muita força, que renuncia à alegria, atrofia a fantasia e proíbe a ousadia. Por sorte ainda aparece nos campos, [...] algum atrevido que sai do roteiro e comete o disparate de driblar o time adversário inteirinho, além do juiz e do público das arquibancadas, pelo puro prazer do corpo que se lança na proibida aventura da liberdade.

GALEANO, E Futebol ao sol e e sombra Porto Alogro L8Phl Pockels. 1995 (adaptado)

O texto indica que as mudanças nas práticas corporais, especificamente no futebol:

- a) fomentaram uma tecnocracia, promovendo uma vivência mais lúdica e irreverente.
- b) promoveram o surgimento de atletas mais habilidosos, para que fossem inovadores.
- c) incentivaram a associação dessa manifestação à fruição, favorecendo o improviso.
- d) tornaram a modalidade em um produto a ser consumido, negando sua dimensão criativa.
- e) contribuíram para esse esporte ter mais jogadores, bem como acompanhado de torcedores.

### **QUESTÃO 26**

**(Disciplina: Música)**

**(<https://www.descomplicandoamusica.com/exercicios-de-teoria-musical-1>)**

Imagine que duas pessoas estão cantando a mesma nota. Você poderia afirmar que esses dois sons são diferentes por que:

- A) Pessoas diferentes possuem timbres diferentes de voz
- B) Cada pessoa aprende uma técnica vocal diferente
- C) Vozes diferentes são cantadas em tons diferentes
- D) Quando duas pessoas cantam ao mesmo tempo, as notas se distanciam por um semitom
- E) Você não pode afirmar que os sons são diferentes, pois não conhece as pessoas

### **QUESTÃO 27**

**(Disciplina: Música)**

**(<https://www.descomplicandoamusica.com/exercicios-de-teoria-musical-1>)**

Conhecendo as definições de melodia e harmonia, podemos concluir que alguns instrumentos são classificados como harmônicos, enquanto outros são apenas melódicos. Um exemplo de instrumento harmônico é o(a):

- A) Saxofone
- B) Cavaquinho
- C) Pandeiro
- D) Bateria
- E) Flauta

### **QUESTÃO 28**

**(Disciplina – Música)**

**(<https://www.descomplicandoamusica.com/exercicios-de-teoria-musical-1>)**

Podemos afirmar que:

- A) Ao mudar um ritmo, estamos mudando também a harmonia
- B) Uma mesma melodia pode ser tocada em diferentes ritmos
- C) O ritmo de uma música depende do timbre dos cantores
- D) Timbres diferentes resultam em melodias diferentes
- E) Nenhuma das alternativas

### QUESTÃO 29

(Disciplina - Música)

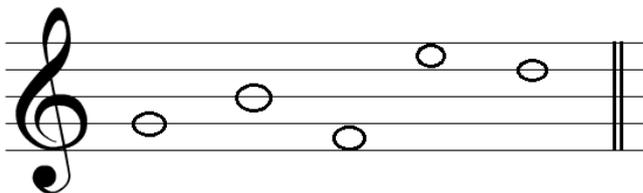
Ao iniciar a escrita da partitura de uma música, colocamos inicialmente dois elementos no pentagrama:

- A) notas e clave
- B) ritmo e notas
- C) clave e número do compasso
- D) clave e notas
- E) número do compasso e ritmo

### QUESTÃO 30

(Disciplina - Música)

Para ler as notas na partitura musical precisamos de uma referência. No pentagrama a seguir a primeira nota é sol, então as demais notas são na seguinte ordem:



- A) LA - FA - RE - DO
- B) LA - FA - MI - RE
- C) SI - MI - FA - RE
- D) SI - FA - RE - DO
- E) SI - FA - MI - RE

### QUESTÃO 31. Disciplina Dança (ENEM 2018/2019)

#### TEXTO I

**Frevo:** Dança de rua e de salão, é a grande alucinação do Carnaval pernambucano. Trata-se de uma marcha de ritmo frenético, que é a sua característica principal. E a multidão ondulando, nos meneios da dança, fica a ferver. E foi dessa ideia de fervura (o povo pronuncia frevura, fever) que se criou o nome frevo.

CASCUDO, L. C. Dicionário do folclore brasileiro. São Paulo: Global, 2001  
(adaptado).

## TEXTO II

### Frevo é Patrimônio Imaterial da Humanidade

O frevo, ritmo genuinamente pernambucano, agora é do mundo. A música que hipnotiza milhões de foliões e dá o tom do Carnaval no estado foi oficialmente reconhecida como Patrimônio Imaterial da Humanidade.. O anúncio foi feito em Paris, nesta quarta-feira, durante cerimônia da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Disponível em: [www.diariodepernambuco.com.br](http://www.diariodepernambuco.com.br). Acesso em: 14 jun. 2015.

Apesar de abordarem o mesmo tema, os textos I e II diferenciam-se por pertencerem a gêneros que cumprem, respectivamente, a função social de

- A) resumir e avaliar.
- B) analisar e reportar.
- C) definir e informar
- D) comentar e explanar.
- E) discutir e conscientizar.

### QUESTÃO 32. Disciplina Dança (ENEM 2018/2019)



Fotografia: LUCAS HALLEL. Disponível em: [www.flickr.com](http://www.flickr.com). Acesso em: 16 abr. 2018 (adaptado).

O grupo O Teatro Mágico apresenta composições autorais que têm referências estéticas do rock, do pop e da música folclórica brasileira. A originalidade dos seus shows tem relação com a ópera europeia do século XIX a partir da:

- A) disposição cênica dos artistas no espaço teatral.
- B) integração de diversas linguagens artísticas.
- C) sobreposição entre música e texto literário.
- D) manutenção de um diálogo com o público.
- E) adoção de um enredo como fio condutor.

### QUESTÃO 33. Disciplina Dança (ENEM 2018/2019)



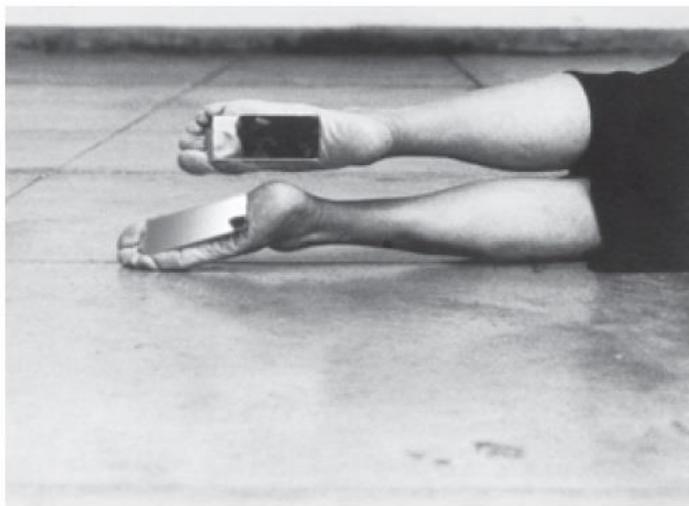
Disponível em: [www.su21.com.br](http://www.su21.com.br). Acesso em: 1 dez. 2017 (adaptado).

Neste texto, busca-se convencer o leitor a mudar seu comportamento por meio da associação de verbos no modo imperativo à

- A) indicação de diversos canais de atendimento.
- B) divulgação do centro de defesa da mulher.
- C) informação sobre a duração da campanha.
- D) apresentação dos diversos apoiadores.
- E) utilização da imagem das três mulheres.

### QUESTÃO 34. Disciplina Dança (ENEM 2018/2019)

TEXTO I



ALMEIDA, H. **Dentro de mim**, 2000. Fotografia p/b. 132 cm x 88 cm.  
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

## TEXTO II

A body art põe o corpo tão em evidência e o submete a experimentações tão variadas, que sua influência estende-se aos dias de hoje. Se na arte atual as possibilidades de investigação do corpo parecem ilimitadas - pode-se escolher entre representar, apresentar, ou ainda apenas evocar o corpo – isso ocorre graças ao legado dos artistas pioneiros.

SILVA, P. R. Corpo na arte, body art, body modification: fronteiras. II Encontro de História da Arte: IFCH-Unicamp, 2006 (adaptado).

Nos textos, a concepção de body art está relacionada à intenção de:

- A) estabelecer limites entre o corpo e a composição.
- B) fazer do corpo um suporte privilegiado de expressão.
- C) discutir políticas e ideologias sobre o corpo como arte.
- D) compreender a autonomia do corpo no contexto da obra.
- E) destacar o corpo do artista em contato com o espectador.

**QUESTÃO 35. Disciplina Dança (ENEM 2018/2019)**



Espectáculo **Romeu e Julieta**, Grupo Galpão.

GUTO MUNIZ. Disponível em: [www.focoincena.com.br](http://www.focoincena.com.br). Acesso em: 30 maio 2016.

A principal razão pela qual se infere que o espetáculo retratado na fotografia é uma manifestação do teatro de rua é o fato de:

- A) dispensar o edifício teatral para a sua realização.
- B) utilizar figurinos com adereços cômicos.
- C) empregar elementos circenses na atuação.
- D) excluir o uso de cenário na ambientação.
- E) negar o uso de iluminação artificial.

## PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Idosos no Brasil do século XXI: negligenciados ou valorizados?**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

### TEXTO I

Na esteira dos países em desenvolvimento, o Brasil caminha para se tornar um País de população majoritariamente idosa. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o grupo de idosos de 60 anos ou mais será maior que o grupo de crianças com até 14 anos já em 2030 e, em 2055, a participação de idosos na população total será maior que a de crianças e jovens com até 29 anos.

Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/brasil-vai-se-tornar-um-pais-de-idosos-ja-em-2030-diz-ibge,91eb879aef2a2410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>

### TEXTO II

O Brasil caiu 27 posições e ficou em 58º lugar em um ranking que analisa o bem-estar de idosos em 96 países. Divulgado nesta quarta-feira pela organização *Help Age International*, a lista é liderada pela Noruega. Com 23,3 milhões de pessoas com mais de 60 anos, o Brasil caiu da 31ª posição, em 2013, e segue atrás de países latino-americanos como Chile, Uruguai e Panamá. A causa principal seria a piora no quesito “ambiente estimulante”, que avalia a segurança física, relacionamentos sociais, liberdades cívicas e acesso a transporte público. (...)

O índice *HelpAge International's Gloval AgeWatch* mede o bem-estar social e econômico das pessoas acima de 60 anos, a partir de quatro quesitos principais: ambiente estimulante, segurança de renda (pobreza e cobertura de aposentadorias), status de saúde (expectativa de vida e bem-estar) e capacidades (emprego e educação para pessoas com mais de 60 anos). (...) O Brasil tem seu melhor desempenho em segurança de renda, no qual está em 14º no ranking geral, devido à cobertura por aposentadorias de 86,3% da população acima dos 60 anos de idade, baixa pobreza na velhice (8,8%) e à relativa cobertura de serviços básicos pelo Estado, o que possibilitaria aos idosos brasileiros serem mais independentes.

No entanto, o resultado do Brasil piora por conta do quesito ambiente estimulante, com queda da 40 para a 87 posição em relação ao estudo do ano passado. Esse quesito mede a percepção dos idosos de sua capacidade de se conectar a outras pessoas e à sociedade, de usar o transporte público e quanto à percepção de segurança física.

Disponível em: [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/10/141001\\_velhice\\_indice\\_rp](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/10/141001_velhice_indice_rp)

### **TEXTO III**

#### **Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003)**

Artigo 2º. O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Artigo 3º. É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Artigo 96. Discriminar pessoa idosa, impedindo ou dificultando seu acesso a operações bancárias, aos meios de transporte, ao direito de contratar ou por qualquer outro meio ou instrumento necessário ao exercício da cidadania, por motivo de idade: Pena – reclusão de 6 (seis) meses a 1 (um) ano e multa.

### **INSTRUÇÕES:**

O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.

O texto definitivo deve ser escrito à tinta, em até 30 dias.

A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.