

A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA QUE REVERBERA NAS AÇÕES EM ARTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS¹

THE DEMOCRATIC EDUCATION THAT REVERBERATES IN THE ACTIONS IN ART IN FEDERAL INSTITUTES

Recebido em: 14/01/2023

Reenviado em: 21/05/2024

Aceito em: 24/05/2024

Publicado em: 14/06/2024

Charles Immianovsky² 

Instituto Federal Catarinense

Resumo: Este artigo relata um estudo do tipo documental sobre o imbricamento entre arte e educação democrática no âmbito da educação integral e integrada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais. Para tanto, aproxima a perspectiva da educação democrática de Gert Biesta, que se nomeou de educação na democracia, com o conceito de partilha do sensível desenvolvido por Jacques Rancière. Sob essa teorização, analisou-se dez textos completos, do gênero artigo e publicados nos Anais do Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais – ENPAIF, que documentam ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte nos Institutos Federais. Os textos completos foram analisados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo e demonstrou que o conjunto de dez textos reverberam o imbricamento entre arte e educação democrática no âmbito da educação integral e integrada nos Institutos Federais. Diante dessa reverberação, defende-se que a proposta de formação integral e de ensino de arte desenvolvidas nessas instituições têm a contribuir no debate sobre educação democrática.

Palavras-chave: Educação democrática; Educação Integral; Arte-educação; Institutos Federais.

Abstract: This article reports a documentary study on the relation between art and democratic education within the scope of integral and integrated education at the Federal Institutes of Education, Science and Technology – Federal Institutes. To this end, it brings together Gert Biesta's perspective of democratic education, called, here, education in democracy, with the concept of distribution of the sensible developed by Jacques Rancière. Under this theorization, ten complete texts were analyzed, of the genre “article”, published in the Annals of the National Meeting of Art Teachers of Federal Institutes – ENPAIF, which document teaching/research/extension actions in Art at the Federal Institutes. The complete texts were analyzed from the perspective of Content Analysis and demonstrated that the set of ten texts reverberate the relation between art and democratic education within the scope of integral and integrated education in Federal Institutes. Given this reverberation, it is argued that the proposal for integral education and art education developed in these institutions has a role to play in the debate on democratic education.

Keyword: Democratic education; Integral Education; Art education; Federal Institutes.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia [Institutos Federais] (IFs) são uma das cinco instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituída com a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil,

¹ Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no XXXII Congresso Nacional da Federação de Arte/educadores do Brasil (ConFAEB).

² Doutor em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor de Arte do Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: charles.revisor@gmail.com

2008). Os IFs representam o maior número de unidades desta Rede, com 599 *campi* espalhados pelos 26 estados brasileiros e mais o Distrito Federal (DF) (BRASIL, 2019),

A criação dos IFs, trouxe uma outra compreensão sobre a Educação Profissional no Brasil, uma vez que seu sentido não se restringe a restrita concepção de formação para o trabalho, pois avança para além do modelo de uma escola dual que historicamente caracterizou a educação brasileira até o início do século. Conforme aponta o documento norteador: *Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções diretrizes* (BRASIL, 2010), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), o que esteve em curso com a criação dos IFs foi uma proposta de educação que concebe a formação humana e cidadã como precedente à qualificação para o trabalho. Nessa aceção, os processos de formação nos IFs foram orientados pelas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, além da pesquisa, como dimensões essenciais para a conservação da autonomia e dos saberes necessários ao exercício do trabalho (BRASIL, 2010).

Esse avanço no sentido da formação integral e da integração do conhecimento pode ser verificado a partir da proposta curricular dos IFs que articula o Ensino Médio à formação técnica – conhecido como Ensino Médio Integrado (EMI). Nessa proposta de currículo integrado, estabelece-se o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e as habilidades relacionados ao trabalho (BRASIL, 2010). A proposta do EMI difere da forma concomitante, aquela que sobrepõe a formação propedêutica e a formação técnica, ou seja, direcionada mais para uma soma ou uma sobreposição dos currículos. O modelo institucional de EMI é inovador enquanto proposta político-pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), porque a oferta dos cursos técnicos de EMI permite romper as barreiras entre o ensino técnico e o chamado científico (PACHECO, 2010).

Outra questão importante a respeito do modelo de formação integrada e integral nos IFs está relacionada à competência dessas instituições para construir em seu interior propostas de inclusão social e de alternativas pautadas nesse compromisso de forma endógena, e não necessariamente condicionadas ao traçado original de política de governo (BRASIL, 2010). Ainda, é prerrogativa das orientações que os IFs reúnem, dentro do entendimento de seu trabalho coletivo, a diversidade sociocultural, além de princípios e valores que se dirigem a uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do ser humano. Apresenta-se também como prerrogativa assegurar, nessas instituições, o lugar

da arte e da cultura (BRASIL, 2010). Em síntese, são prerrogativas que expressam uma proposta de educação democrática.

Os cursos de EMI tornaram-se a principal representação e experiência do modelo de EPT integrada e integral. Em termos quantitativos, o mapeamento realizado por Amaral (2021) entre 2018 e 2021 informa que existiam 38 IFs e 590 *campi* distribuídos por todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, dos quais 524 ofertavam cursos de EMI, o que corresponde a quase 89%.

No entanto, os IFs não ficaram blindados das ameaças que se apresentaram à educação brasileira quando se percebeu com maior nitidez a manifestação de um contexto reacionário no campo educacional e político brasileiro, a partir do que Tommaselli (2018, p. 58) chamou de “ciclo do Golpe de Estado de 2016”, que se iniciou com as chamadas “jornadas de junho de 2013”, período que se caracterizou por uma forte onda conservadora que tomou vulto no País e conduziu à narrativa que levou ao Golpe de Estado de 2016.

Viu-se, a partir desse momento, por exemplo, a imposição de um conjunto de alterações constitucionais, reformas e documentos normatizadores que interferiram estruturalmente no sistema de ensino público brasileiro. Destaca-se desse conjunto a aprovação da Lei Nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio) (BRASIL, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2018). A lei impactou na estrutura do currículo desse nível de ensino, modificando a concepção político-pedagógica da educação pública, retomando, segundo Cunha (2017), a antiga concepção dual de formação, ou seja, a preparação para o Ensino Superior para uns e formação para o trabalho para outros. E, a BNCC do Ensino Médio acabou regulamentando aquilo que se pretendeu com a Reforma do Ensino Médio; um documento bastante contestado em sua elaboração, pois ficou caracterizada por um processo descontínuo, pouco transparente e restrito a alguns especialistas na sua versão final; processo esse que acabou expressando, segundo Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 43) “a aprovação de uma política pública de forma antidemocrática”.

No âmbito dos IFs a ameaça mais contundente veio com a aprovação da Resolução Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), em substituição às Diretrizes de 2012³. As novas diretrizes trataram de dar sequência à regulamentação para impor a Reforma do Ensino Médio nos IFs.

³ Homologada pela Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012.

E, conforme afirmou Amaral (2021), ao mitigar a educação integral e integrada no âmbito da EPT o documento parece mirar as formas de resistência que os IFs vinham adotando para garantir seu projeto de EPT integrada voltada à formação humana integral.

É diante desse contexto que se defendeu a partir de Frigotto (2018) e Penna (2018) a necessidade do debate sobre educação democrática como antídoto ao contexto reacionário que desafia a educação brasileira. Compreende-se, a partir de Penna (2018), que uma educação democrática é aquela que não se reduz à qualificação para o trabalho, combate as diferentes formas de opressão e valoriza os profissionais da educação.

Diante do exposto, que demonstra, por um lado, que a educação integral e integrada no âmbito dos IFs tornou-se um modelo inovador enquanto proposta político-pedagógica para a EPT, e, por outro, que as reformas e normatizações aprovadas a nível nacional para impor o chamado “Novo” Ensino Médio acabam por atacar esse próprio modelo inovador, levantou-se a necessidade e interesse em investigar-se a educação democrática nessas instituições. Nesse sentido, se desenvolveu uma pesquisa que objetivou compreender as relações entre arte e educação democrática que reverberam na educação integral e integrada dos IFs.

Viu-se na pesquisa documental uma possibilidade para se compreender essas relações, uma vez que os IFs promovem desde 2016 o Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais (ENPAIF) com publicações do evento em Anais. Neste sentido, foram analisados dez artigos, submetidos na modalidade **textos completos**, publicados nos Anais do ENPAIF das edições de 2017, 2018 e 2019. A análise dos textos foi desenvolvida sob a perspectiva da Análise de Conteúdo (AC) que considerou uma teorização que aproximou a perspectiva de educação democrática de Gert Biesta, nomeada de educação **na** democracia, e o conceito de **partilha do sensível**, desenvolvido por Jacques Rancière. Essa teorização é desenvolvida na próxima seção. Após essa fundamentação teórica apresenta-se os procedimentos adotados para a seleção dos documentos e análise dos dados; e, na seção seguinte, se analisa os dados extraídos dos dez artigos completos selecionados.

Considerando a análise desenvolvida, pode-se afirmar que as edições do ENPAIF de 2017, 2018 e 2019 reverberam a educação democrática nos IFs por meio das ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte documentadas nos Anais do evento. Ao mesmo tempo, esse reverberar expressa uma relação de imbricamento entre arte e educação democrática, consoante à proposta de educação integral dos IFs.

RELAÇÕES ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A relação entre educação e democracia tem uma longa e valiosa história. Para Biesta (2013), essa relação inicia-se com a *pólis* ateniense, momento em que tanto os pensadores políticos quanto os educacionais se perguntaram sobre o tipo de educação que melhor prepararia o povo (*demos*) para a participação no governo da sociedade (*kratos*).

No entanto, é com o surgimento das sociedades modernas que se explicitou a íntima relação entre educação e democracia. Considerando a perda do seu poder educativo a sociedade moderna demandou para a escola a tarefa de educar para a vida futura em sociedade, ou seja, a escola passou a ser compreendida como sendo uma função da sociedade (BIESTA, 2018). Assim, nessas sociedades a escola foi erigida como principal forma de educação, sendo possível, a partir desse período, traçar um marco inicial da história da educação democrática. Sob essa ótica, as sociedades democráticas têm defendido a existência da escola e de que o papel fundamental desta, na sociedade, é o de preparar, por meio da educação, as novas gerações para a vida social e garantir a ordem social e, assim, a própria democracia. É essa relação instrumental entre educação e democracia que está no cerne de duas diferentes perspectivas que expressam e constituem parte da história sobre educação democrática. Biesta (2013, p. 166, grifos do autor), chamou essas duas perspectivas de “educação *para a* democracia” e “educação *por meio da* democracia”.

Conforme se depreende de Biesta (2013), embora as duas perspectivas guardem diferenças consideráveis, instruir **por meio da** democracia pode ser um modo específico de instruir **para a** democracia, pois ambas as perspectivas se concentram em buscar a melhor maneira de preparar crianças e jovens para que possam participar, futuramente, da democracia; com isso, as duas perspectivas expressam instrumentalismo na sua forma de abordar a educação. Como alternativa ao instrumentalismo dessas duas abordagens, o autor propõe uma forma de relacionar educação e democracia que dê ênfase a uma dimensão política da subjetividade humana. Nomeou-se esta outra forma de educação **na** democracia.

Essa dimensão política da subjetividade que embasa a perspectiva da educação **na** democracia sugere um novo conjunto de questões para a educação democrática. Nesse sentido, o conceito de **ação** é central, segundo o que discute Biesta (2013). Isso quer dizer que, para o autor, as escolas precisam oferecer um espaço que possibilite que as crianças e os jovens possam responder, de suas únicas e singulares maneiras, às oportunidades de aprendizagem preparadas no e pelo currículo para que, assim, encontrem maneiras de se expressarem e de se introduzirem no mundo (BIESTA, 2013).

Nesse ponto, uma segunda questão é fulcral: oferecer um ambiente que dê oportunidade real aos estudantes para introduzirem seus inícios no mundo não pode estar restrita à escola, mas deve se estender para a vida social em geral; por isso, é necessário perguntar-se sobre o tipo de sociedade capaz de permitir que as pessoas possam agir (BIESTA, 2013). Em “[...] sociedade ou ambiente social em que os indivíduos não têm permissão para agir – ou em que apenas a certos grupos é permitido agir – não podemos esperar que todo mundo ainda se comporte num modo democrático e ‘apropriado’” (BIESTA, 2013, p. 186, grifo do autor). Nessa lógica, o que a concepção política da pessoa democrática conduz a reconhecer é que também não se pode simplesmente atribuir o fracasso da democracia à educação; aperfeiçoar a qualidade democrática da sociedade demanda tornar a sociedade em geral mais democrática, o que exige prover mais oportunidades para a ação em um mundo de pluralidade e de diferença (BIESTA, 2013).

Uma terceira questão ainda na perspectiva da educação **na** democracia é com e sobre o que significa agir, confrontar seus próprios inícios com a outridade e a diferença. Implica aprender com as situações em que alguém foi incapaz de vir ao mundo, alguém que, por si mesmo, experimentou o que significa ser incapaz de agir, pois essa experiência de frustração pode ser mais significativa e impactar mais profundamente do que a ação bem-sucedida, por isso o papel das escolas e dos educadores democráticos é também o de despertar e apoiar reflexões sobre aquelas situações em que a ação foi frustrada (BIESTA, 2013).

O que enfatiza-se com a perspectiva da educação **na** democracia é que educar não é uma questão apenas de aprendizagem, mas de socialização e de subjetivação. Especialmente, o autor coloca ênfase sobre os modos de subjetivação, propondo uma abordagem que não se baseia em uma verdade absoluta sobre o ser humano. É uma perspectiva que afirma não conhecer em que consiste a humanidade desse ser e que não pensa a educação como a produção de identidades e subjetividades particulares ou que tem por objetivo inserir crianças, jovens ou recém-chegados em determinada ordem social existente (BIESTA, 2013). Essa ênfase numa determinada forma de subjetivação, ancorada numa concepção política da pessoa humana, interessa ao debate sobre educação democrática e o ensino de arte, especialmente porque identifica-se uma dimensão estética da perspectiva da educação **na** democrática – a **interrupção**. Essa relação foi percebida inicialmente como um **lampejo**, atrelada à prática docente e de pesquisa em arte-educação no âmbito profissional do professor-pesquisador e autor deste texto; e tornou-se explícita quando do aprofundamento dos conceitos de política, democracia e estética no âmbito dos estudos do

filósofo francês Jacques Rancière, especialmente do conceito “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 1995, p. 7).

Para desenvolver o conceito de partilha do sensível, Rancière (2009) recorre à compreensão de que política e arte têm uma dimensão comum: a estética; uma vez que a política, assim como a expressão artística, ao estar fundada sobre o mundo sensível, é essencialmente estética. Isso porque a arte e a política são maneiras de organizar o sensível, de dar a entender, de dar a ver, de construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos.

Quanto à dimensão política da arte, que dá a ver uma partilha igualitária do sensível, ela constitui-se no “regime estético” das artes (RANCIÈRE, 2009, p. 33) que, por sua vez, contrapõe-se e afasta-se de outros dois grandes regimes de identificação das artes: o “regime ético das imagens” (RANCIÈRE, 2009, p. 28) e o “regime poético” ou “representativo” (RANCIÈRE, 2009, p. 30) das artes. Quanto ao regime estético das artes, explica o autor:

Estético, porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte. [...]. No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do inintencional etc. (RANCIÈRE, 2009, p. 32).

No regime estético das artes, a estética é compreendida em sentido amplo, não como uma teoria da arte em geral, mas como um modo de percepção e de sensibilidade, como o modo pelo qual os indivíduos e os grupos constroem o mundo. Por isso que “[...] o regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes” (RANCIÈRE, 2009, p. 33-34). A política da arte, então, dá-se por um aspecto divergente, pois, ao desobrigar a arte de qualquer regra, hierarquia ou subserviência, o regime estético

[...] implode a barreira mimética que distinguia as maneiras de fazer arte das outras maneiras de fazer e separava suas regras da ordem das ocupações sociais. Ele afirma a absoluta singularidade da arte e destrói ao mesmo tempo todo critério pragmático dessa singularidade. Funda, a uma só vez, a autonomia da arte e a identidade de suas formas com as formas pelas quais a vida se forma a si mesma (RANCIÈRE, 2009, p. 33-34).

Esses dois aspectos evidenciam o duplo potencial de emancipação da arte: a autonomia da arte e sua identificação com o processo de criação da própria vida. Por um lado, esse potencial reside na ociosidade, na recusa a qualquer forma de subordinação ou de funcionalidade da arte; e, por outro, o regime estético advoga a autossupressão da arte em favor de sua integração plena na construção da vida comum renovada e que torna indistintos arte e política, trabalho e lazer, enfim, promove a união dos contrários (RANCIÈRE, 2009).

A política da arte que decorre do regime estético não está fundada em uma relação que condiciona instrumentalmente as formas artísticas para alcançar qualquer fim social como a liberdade, a justiça social ou a democracia, por exemplo, mas, conforme explica Guéron (2012): uma política da arte é potente quando faz da criação o fato da liberdade, e não o contrário; ou seja, a liberdade não como uma espécie de condição formal da criação que pode nunca acontecer.

Ao colocar ênfase na **ação** como o meio para que os indivíduos possam vir ao mundo, Biesta (2013) explicita que a educação deveria se preocupar não só com a dimensão da qualificação, mas também com as dimensões da socialização e da subjetivação. É, aqui, na socialização e na subjetivação enquanto dimensões educacionais que se traça uma relação de imbricamento entre arte e educação democrática sob a perspectiva de educação **na** democracia e sob o conceito de partilha do sensível. Penna (2019) afirma que, para Gert Biesta, a educação, pela dimensão da socialização, insere os indivíduos em modos de fazer, em modos de dizer e em modos de ser; ou seja, em modos de partilhar o mundo sensível. Neste ponto, Penna (2019, p. 23, grifos do autor) “[...] identifica a ‘partilha do sensível’ com as divisões entre os ‘modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer’ – o que parece confirmar que a socialização poderia ser entendida com a inserção dos estudantes em determinadas partilhas do sensível”.

A socialização pensada como a inserção de estudantes em uma partilha (igualitária) do sensível, em que a ordem policial dê lugar às conquistas das ações políticas orientadas para a igualdade, é a oportunidade para novos processos de subjetivação dos estudantes sem que tente-se controlar as suas subjetividades, uma vez que “[...] a lógica política vem romper a ordem policial com base no princípio da igualdade e, por isso, podemos dizer que existem partilhas do sensível mais ou menos igualitárias dependendo de elas estarem abertas ou não aos ‘arrombamentos’ da ação política” (PENNA, 2019, p. 23, grifo do autor).

Esse, então, é o processo que Jacques Rancière vê na política e na arte: a potencialidade de arrombamento ou de interrupção intrínseca à ação política ou artística; e que Gert Biesta vê

na **ação**. Em Rancière (1995, p. 7), a “interrupção” aparece relacionada ao conceito de partilha do sensível, denotando o processo pelo qual se dá visibilidade à ruptura do mundo sensível e às possibilidades de transformação desse mundo. A interrupção, para Biesta (2018), é a oportunidade de encontrar ou estabelecer uma forma de ser no mundo de modo descentrado, a fim de que sobre espaço para que os outros possam ser também – e é justamente essa oportunidade que está na arte. Nesse sentido, entende-se a **interrupção** como o princípio estético que imbrica arte e educação democrática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais (ENPAIF) é um evento institucional, com periodicidade anual, criado em 2016 pela articulação de professores de Arte dos Institutos Federais (IFs), visando “[...] ao compartilhamento de experiências pedagógicas, ações de extensão e pesquisa desenvolvidas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, relacionadas às áreas de conhecimento da Arte” (ENPAIF, 2022, n.p.). Com o objetivo de refletir sobre a atuação dos docentes de Arte na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o ENPAIF busca promover a “[...] partilha de pesquisas, ações pedagógicas e de extensão, por meio de relatos de experiências, estudos de caso, ensaios [...]” (ENPAIF, 2019, n.p.). A partilha acontece por meio de oficinas, exposições artísticas e comunicações orais com publicação em Anais.

Entre os critérios utilizados na definição e delimitação das publicações do ENPAIF das edições de 2017, 2018 e 2019 como materialidade da investigação, está o fato de que o evento congrega especificamente publicações sobre ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte nos IFs e que trata-se de textos científicos que passam por avaliação entre pares. Também, porque identificou-se que as temáticas das edições do ENPAIF dos anos de 2017, 2018 e 2019 são consonantes ao debate político sobre arte e educação tendo em vista as alterações e as reformas no campo educacional impostas no contexto ciclo do Golpe de Estado de 2016. Isso deu indícios de que os Anais do ENPAIF poderiam fornecer um conjunto de dados que teceriam direta ou indiretamente relações com a educação democrática. E, além disso, o ENPAIF aparece na pesquisa de Amaral (2021, p. 159) como exemplo de “resistência pela organização política docente”; o que tem sua importância, especialmente em contexto reacionário.

Para a seleção documental foram consultados os repositórios dos Anais (*on-line*) do ENPAIF das edições de 2017, 2018 e 2019, buscando pelos textos publicados na modalidade

textos completos. Essa consulta inicial trouxe 106 textos, os quais tiveram seus resumos lidos para a identificação de palavras-chave ou expressões-chave que expressassem o quadro teórico da pesquisa. Foram identificadas 14 palavras-chave ou expressões-chave relacionadas ao quadro teórico da pesquisa, distribuídas em um conjunto de 33 textos completos.

O tratamento analítico dos 33 textos completos foi realizado a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo (AC) (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Iniciou-se essa etapa com a leitura de cada um dos 33 textos na íntegra, identificando as unidades de contexto e categorizando-as a partir de quatro categorias derivadas do quadro teórico da pesquisa, a saber: Incorporação de conhecimentos não oficiais ao currículo; Cooperação e colaboração com ênfase na coletividade; Valorização da diferença na pluralidade; e Interrupção.

Com a categoria temática **Interrupção**, foco de análise desse artigo, buscou-se identificar a relação de imbricamento entre arte e educação democrática nos textos completos por meio de unidades de contexto que evidenciassem as oportunidades de arrombamento na educação pela arte, conforme se teorizou anteriormente. Com mais ou menos ênfase, com menor ou maior especificidade e explicitação, identificou-se a presença dessas unidades de contexto e oportunidades em dez textos completos. Considerando o escopo de discussão e espaço deste artigo, são as unidades de contexto selecionadas destes dez textos que foram tomadas para análise com intuito de compreender a relação que reverbera entre arte e educação democrática nos Anais do ENPAIF das edições de 2017, 2018 e 2019. O quadro abaixo organiza e identifica esse conjunto de textos, os quais tiveram seus dados analisados na próxima seção.

Quadro 01 - Textos completos selecionados dos Anais de 2017, 2018 e 2019 do ENPAIF com respectivas palavras ou expressões (chave).

TC ⁴	Título	Palavras ou expressões (chave)
TC1/2017	<i>Arte e processos de criação: intervenções artísticas no IFG⁵ – campus Inhumas</i>	Diversidade; processos cooperativos e/ou colaborativos
TC2/2017	<i>Arte tecnológica interativa: uma experiência processual</i>	Processos cooperativos e/ou colaborativos
TC3/2018	<i>Artista docente ou docente artista? Sobre a produção em arte e na educação no IFSul⁶ – Pelotas</i>	Modos de produção da vida
TC4/2018	<i>BNCC e ensino de artes visuais no IFPI⁷: por onde ir?</i>	Arte e resistência

⁴ Abreviatura de “Texto completo”.

⁵ IFG – Instituto Federal de Goiás.

⁶ IFSul – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.

⁷ IFPI – Instituto Federal do Piauí.

TC5/2018	<i>O teatro como ação reflexiva e formação crítica – Experiências realizadas no Instituto Federal de São Paulo</i>	Arte e resistência
TC6/2019	<i>A formação de grupos teatrais na escola pela perspectiva da antropologia da experiência</i>	Pluralidade
TC7/2019	<i>Diálogos bem-vindos entre práticas artísticas e educação do campo</i>	Processos cooperativos e/ou colaborativos
TC8/2019	<i>Experiências de um professor de artes do IFBA⁸: o devir de uma extensão/pesquisa continuada no campus – Barreiras</i>	Arte e resistência
TC9/2019	<i>Identidade – processo criativo teatral em arte-educação no IFBA – Eunápolis</i>	Identidade; diferença
TC10/2019	<i>Narrativas de revolta e afeto: práticas libertárias e artográficas no ensino de artes visuais do IFPI</i>	Processos cooperativos e/ou colaborativos; modos de produção da vida

Fonte: O autor (2022). Dados da pesquisa.

O IMBRICAMENTO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Conforme se teorizou, foi na aproximação entre os conceitos de **ação**, no âmbito da perspectiva de educação **na** democracia, e de **partilha do sensível** que se evidenciou uma relação de imbricamento entre arte e educação democrática, visível no processo de interrupção que tanto a ação quanto a partilha do sensível expressam. Assim, é sob o enfoque dessa categoria (interrupção), que se procedeu com a análise.

Do conjunto de dez textos analisados, há quatro (TC1/2017; TC4/2018; TC5/2018; TC10/2019) que documentam ações em arte nos IFs que exploram intervenções artísticas, performáticas ou não, e evidenciam a manifestação de uma política da arte ao inserem os participantes em modos de fazer que criam contato, descobertas, trocas e experimentações, influenciando nos modos de ser, ou seja, de subjetivação dos participantes dessas ações de ensino. Assim, eles reverberam a potência da política da arte para a educação democrática. *Arte e processos de criação: intervenções artísticas no IFG – campus Inhumas* (TC1/2017) é um desses textos. O texto relata três projetos de intervenção artística desenvolvidos por alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) do IFG – *campus* Inhumas, no âmbito da disciplina *Arte e Processos de Criação* desenvolvida nos anos de 2013, 2014 e 2017. No texto, evidencia-se que as intervenções artísticas desenvolvidas tratam das ocupações poéticas e políticas dos espaços públicos ocupados pelos sujeitos; explicita-se, nesse sentido, que as intervenções artísticas desenvolvidas expandem o espaço da arte, provocando, nesses espaços, oportunidades de encontros, de interrupções no espaço escolar e de encontros com quem por ele transitam e

⁸ IFBA – Instituto Federal da Bahia.

interrupções em seus caminhos. Os dois excertos que seguem, extraídos do texto, evidenciam isso:

Aproximando a ideia de mapa e rede de afetos, partimos de uma concepção de espaço preocupada com territorialidades afetivas e simbólicas. Formas lúdicas de pedagogia que abordem diretamente o envolvimento emocional dos jovens com seu espaço, bem como sua influência, podem favorecer uma pedagogia dialógica em que as ideias circulam. A experiência da intervenção artística cria contato, descobertas, trocas e experimentações (TC1/2017, p. 2).

A terceira intervenção foi realizada em 2017. [...]. A pintura de uma fita métrica com as cores da comunidade LGBTQTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) foi feita pelos alunos do curso técnico em agroindústria na rampa de acesso do pavimento superior do bloco de aulas. Para este projeto, os alunos conheceram o Manifesto Poro. Poro é uma dupla de artistas formada por Brígida Campbell e Marcelo Terça-Nada que atua realizando intervenções urbanas e ações efêmeras que procuram levantar questões sobre os problemas das cidades por meio de uma ocupação poética e crítica dos espaços (TC1/2017, p. 6).

Outro texto que se destaca é *BNCC e o ensino de artes visuais no IFPI: por onde ir?* (TC4/2018). Esse texto relata duas experiências de ensino em Artes Visuais com estudantes do EMI desenvolvidas no IFPI – *campus* Valença e *campus* Florianópolis. Embora o excerto extraído do texto não descreva com riqueza de detalhes a instalação/*performance* desenvolvida no IFPI – *campus* Valença, com estudantes da turma de 2º ano de Administração, ele traz elementos da metodologia adotada, a *a/r/tografia*. A utilização dessa metodologia permite reconhecer, nessa ação de ensino em Arte relatada, a intenção em explorar o fazer artístico como processo, como uma vivência com potencial de transformação e de modificação daqueles que dele participam e do contexto de que fazem parte. A *a/r/tografia* é uma metodologia que dá ênfase à produção artística, mas não como um fim em si mesma, mas, sim, em como esse processo criativo afeta os que dele participam. É o que depreendemos deste excerto:

A resposta a esta demanda foi uma iluminada instalação repleta de singularidades. Elementos suspensos no ar evoluíam um minúsculo fragmento do microcosmo de cada corpo presente. A soma de todos esses elementos nos conduzia ao nosso próprio microcosmo, refletido em espelhos e nos diversos objetos expostos. A *performance*, apresentada por mim e por três estudantes, remete a estados de espírito antagônicos, que disputam espaço dentro de nós, lembrando-nos que somos feitos de luz e sombra. A construção deste trabalho teve como aporte metodológico a *a/r/tografia*. [...]. Seu foco está na construção da atividade, não na produção de obras de arte ou o resultado final. Observa mais atentamente o contexto social e suas potencialidades, a força exercida por ele na produção visual e como esse contexto pode ser modificado ao longo da construção do material desenvolvido (HERNÁNDEZ, 2013, p. 57). [...]. “*A/r/tógrafos* estão, invariavelmente, preocupados sobre como as suas intervenções afetam os outros e a si mesmos” (IRWIN, 2013, p. 32) (TC4/2018, p. 3-4).

Além desse conjunto de quatro textos, os quais têm em comum a intervenção artística como linguagem explorada, há outros seis textos (TC2/2017; TC3/2018; TC6/2019; TC7/2019;

TC8/2019; TC9/2019) que reverberam a categoria Interrupção. Dentre esses, destacam-se dois: *Arte tecnológica interativa: uma experiência processual* (TC2/2017); e *Diálogos bem-vindos entre práticas artísticas e educação do campo* (TC7/2019)

O texto *Arte tecnológica interativa: uma experiência processual* (TC2/2017) reflete sobre práticas artísticas envolvendo arte e tecnologia com estudantes do EMI do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – *campus* Arapiraca, no âmbito de um projeto de extensão. Diante do que apresenta o autor no texto, entende-se que a articulação de novas configurações envolvidas na criação de arte tecnológica – a qual demanda o conhecimento de uma multiplicidade de saberes, implicando um processo criativo que coloca essa multiplicidade em uma relação não hierárquica – também expressa uma forma igualitária de partilhar o sensível. Isso porque essas obras de arte tecnológicas configuram-se em uma relação descentrada entre artista, obra e interator. É o que verifica-se com dois excertos do texto:

Por essas características complexa [*sic*], de recursos tecnológicos, é que se envolvem na criação equipe de multi saberes para pensar a obra de arte. Os objetos ou instalações de corpo maquínico, a ocupação dos espaços tridimensional [*sic*], ambientes espaciais, físicos, virtualizados e imersivos, então, preparando-o para a presença do fruidor como elemento ativo, participativo e co-criador (TC2/2017, p. 3).

A obra pode se configurar como o acontecimento da relação artista-obra-interator [...] (TC2/2017, p. 4).

Quanto ao texto *Diálogos bem-vindos entre práticas artísticas e educação do campo* (TC7/2019), este relata uma experiência de ensino desenvolvida na disciplina *Arte, Cultura e Diversidade*, envolvendo duas turmas de estudantes com habilitação em Matemática e Ciências Humanas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pelo IFRN – *campus* Canguaretama. O texto aborda, mais especificamente, práticas artísticas que evidenciam diferentes formas de pensar, de interpretar, de agir e de deleitar-se desses sujeitos e que expressam uma ação que busca romper com a hierarquização do conhecimento, conforme se observa no excerto abaixo, extraído do texto:

A compreensão de “práticas artísticas”, elaboradas e apropriadas por sujeitos do campo (em suas diferentes linguagens), é percebida como um conjunto de expressões socioculturais dos diversos grupos contextualizados no campo, “lugar” precioso de fala. Através das obras de arte, reconhecemos um repertório composto por diferentes formas de pensar, interpretar, agir e deleitar-se desses sujeitos, livres dos limites que apartam e subalternizam os saberes entre eruditos e populares (TC7/2019, p. 10).

Dentre essas práticas, foram desenvolvidas instalações artísticas, as quais permitiram

aos participantes interromperem o curso naturalizado das coisas de quem vive no campo e acessarem a outras formas de estar no mundo. No texto, afirma-se:

Os sete trabalhos [instalações] apresentados na exposição Memória, Identidade e Patrimônio, comunicaram o direito à possibilidade do acesso à [sic] outras formas de cultura para além daquelas tradicionalmente associadas à realidade de quem vive no campo, porém, vale salientar, sem deixar de se configurarem simbolicamente como representações intencionais para afirmação de suas identidades. (TC7/2019, p. 11).

Em síntese, no conjunto de dez textos analisados, o que observa-se de comum é que as ações em arte relatadas nestes documentos explicitam experiências com novas configurações da arte, da relação com a criação artística, da relação entre arte, obra e “público” (interator, participador, coautor) e que reconfiguram as relações ou os encontros, a própria docência, a própria vida... São ações que borram as fronteiras entre arte e vida, pois transformam a experiência com a arte em uma própria forma de vida, nos termos de Rancière (2009). São ações que não buscam controle sobre a produção artística, definições, o estabelecimento de fronteiras, mas inter-relações, multilinguagens, encontros, possibilidades daquilo que ainda não é visível, ou ainda não foi possível de ser pensado. São ações abertas aos arrombamentos da arte e da educação.

Desse modo, a análise dos dados no âmbito da categoria Interrupção demonstrou que reverbera destes textos completos dos Anais do ENPAIF uma outra forma de relacionar arte e educação democrática, que corresponde àquilo que se nomeou de uma relação de imbricamento. Esse imbricamento está, antes de tudo, associado ao fato de que não se trata de uma relação apenas instrumental entre educação e democracia ou entre arte e educação democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar-se textos completos dos Anais do ENPAIF das edições de 2017, 2018 e 2019, que documentam ações de ensino/pesquisa/extensão em arte nos IFs, a análise demonstrou que reverbera do conjunto de dez textos analisados o imbricamento entre arte e educação democrática.

Viu-se nesse reverberar, sob a categoria **interrupção**, o elo que aproxima os conceitos de **ação e partilha do sensível**, expressando o imbricamento entre arte e educação democrática no âmbito da perspectiva da educação **na** democracia; uma perspectiva alternativa ao instrumentalismo das perspectivas da educação **para a** democracia e da educação **por meio da**

democracia. Alternativa porque entende-se que nessa abordagem da educação democrática nem a arte nem a educação são exploradas exclusivamente para garantir a democracia; antes, elas reverberam um princípio estético, a interrupção, o qual permite que, antes de qualquer obrigação ou compromisso com algo externo ou futuro, a educação preocupe-se com as possibilidades e oportunidades de crianças e jovens virem ao mundo, agirem, tornarem-se presença na partilha do sensível. Neste sentido, destaca-se a arte como lugar privilegiado para a educação democrática, pois é intrínseco à arte fazer surgir novos modos de ver e de sentir, fazer vir ao mundo aquilo que era inimaginável até então, ou seja, novos modos de subjetivação, de vir ao mundo, um mundo de pluralidade, de modo singular e único.

Considerando essa reverberação, defende-se que a proposta de formação integral e de ensino de arte desenvolvidas nos IFs têm a contribuir no debate sobre educação democrática, especialmente no âmbito da EPT. E, nesse sentido, advoga pela presença dos IFs e dos professores e professoras de arte dessas instituições no debate sobre educação democrática.

Contudo, há desafios para os IFs e para os professores e professoras de arte dessas instituições dado os efeitos das medidas impostas pelo contexto reacionário vivido no Brasil recentemente e exposto na introdução deste texto. Nesse ponto, destaca-se a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021), que impuseram de forma mais contundente aos IFs o “Novo” Ensino Médio, mitigando a educação integral e integrada no âmbito dessas instituições e minando a garantia de seu projeto de EPT integrada voltada à formação humana integral. As implicações e efeitos que esse documento pode representar para o ensino de Arte nos IFs e a reverberação da educação democráticas nestas instituições merece atenção; o que parece demandar que os IFs também se coloquem e se posicionem em torno da premente revogação da Lei Nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio) a fim de garantir que fortaleça-se o seu modelo de formação integral e a educação democrática.

REFERÊNCIAS

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

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29749>. Acesso em: 10 maio 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 6 jun. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_1_10518.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal. **Gov.br**, Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. 20 nov. 2022. Acesso em: 12 jun. 2022.

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

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>

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

GUÉRON, Rodrigo. Arte e política: estudos de Jacques Rancière. **AISTHE**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p. 34-46, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Aisthe/article/view/289>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

PACHECO, Elieser. Os **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. *E-book*. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PENNA, Fernando de Araujo. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: PENNA, Fernando de Araujo; QUEIROZ, Felipe.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: LPP/UFRJ, 2018. p. 111-130.

PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **LES: Linguagens, Educação, Sociedade**, Teresina, ano 24, n. 42, p. 8-28, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i42.9336>

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

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramallete *et al.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Neto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

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