

ARTIGO**Arte-educação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: imbricamentos entre arte e educação democrática*****Art education in the Federal Institutes of Education, Science and Technology: interrelations between art and democratic education***

Charles Immianovsky^a
charles.revisor@gmail.com

Carla Carvalho^b
ca_carvalho@icloud.com

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa sobre o imbricamento entre arte e educação democrática no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais. Teoricamente o imbricamento entre arte e educação democrática é desenvolvido a partir da aproximação entre a perspectiva de educação democrática de Gert Biesta, que se nomeou de educação na democracia, e o conceito de partilha do sensível desenvolvido por Jacques Rancière. Com embasamento nessa teorização e sob a ótica da Análise Documental e da Análise de Conteúdo foram analisados 21 textos completos (artigos) sobre ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte desenvolvidas nos Institutos Federais e que foram publicados nos Anais das edições de 2017, 2018 e 2019 do evento institucional chamado Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais - ENPAIF. O tratamento analítico dos dados demonstrou que os textos completos dos Anais do evento reverberaram uma relação de imbricamento entre arte e educação democrática, permitindo afirmar que estas instituições têm a contribuir com o debate sobre arte-educação e educação democrática.

Palavras-chave: Educação Democrática. Arte-Educação. Institutos Federais. ENPAIF.

ABSTRACT

This paper is the result of a research study on the interrelation between art and democratic education in the scope of Professional and Technological Education of Federal Institutes of Education, Science and Technology - Federal Institutes. Theoretically, the interrelation between art and democratic education was developed from the approximation between Gert Biesta's perspective of democratic education, which was named education in democracy, and the concept of distribution of the sensible, developed by Jacques Rancière. Based on this theorization and under the perspective of Document Analysis and Content Analysis, 21 complete texts (articles) on teaching/research/extension actions in Art developed in Federal Institutes were analyzed. They were published in the Annals of the 2017, 2018 and 2019 editions of the institutional event called National

^a Doutor em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB); Professor, Instituto Federal Catarinense (IFC), Luzerna, Santa Catarina, Brasil.

^b Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Professora, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

Meeting of Art Teachers of Federal Institutes – ENPAIF. The analytical treatment of the data showed that the complete texts of the Annals of the event reverberated an interrelation between art and democratic education, and as a result these institutions do contribute to the debate on art education and on democratic education.

Keywords: Democratic Education. Art Education. Federal Institutes. ENPAIF.

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado sobre o imbricamento entre arte e educação democrática e a reverberação deste imbricamento em ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte desenvolvidas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais (IFs). Foi motivada a partir do momento em que se percebeu a necessidade de afirmar-se o debate sobre educação democrática como antídoto ao discurso reacionário na educação, conforme defenderam Frigotto (2018) e Penna (2018a); discurso este que tomou vulto e se proliferou, no Brasil, no contexto Golpe de Estado de 2016, o qual ainda produz seus efeitos sobre a histórica luta por uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e democrática para todos e todas no Brasil e sobre a própria democracia do País.

A Escola “sem” Partido teve protagonismo na produção e disseminação desse discurso reacionário no contexto do Golpe, especialmente porque capilarizou e conduziu segmentos da sociedade brasileira e grupos políticos neoconservadores e neoliberais, fazendo proliferar na educação o discurso reacionário que, segundo Penna (2018b), caracteriza-se pelas dimensões antidemocrática e antipolítica.

A Escola “sem” Partido sempre se autodenominou de movimento e como uma iniciativa apartidária e livre de ideologia de alguns pais e estudantes preocupados com uma suposta doutrinação ideológica de “esquerda” em escolas e universidades brasileiras. No entanto, após esquadrihar a principal plataforma virtual de atuação da Escola “sem” Partido – o *site* escolasempartido.org – Algebaile (2017) afirma que a Escola “sem” Partido não se constitui enquanto um movimento, no sentido de agir e de organizar seus adeptos orgânica e fisicamente. A autora tipifica a Escola “sem” Partido com uma organização, porque, ao analisar traços gerais da sua constituição, concluiu “[...] indicações relevantes, [...] de que se trata tipicamente de um organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político-partidária mais diversificada na sua composição” (Algebaile, 2017, p. 66).

Em síntese, o que se compreende é que a organização Escola “sem” Partido utilizou-se de uma estratégia linguística para sustentar a falsa ideia de neutralidade política e ideológica para, assim, tentar legitimar uma proposta antidemocrática de educação. Nesse ponto, estudos de pesquisadores brasileiros (Penna, 2018b, 2018c, 2017; Katz, 2017; Melo, 2017; Roseno, 2017; Frigotto, 2017; Ramos, 2017; Moura, 2016) e decisões do STF sobre duas leis sedimentadas nas ideias e propostas da Escola “sem” Partido comprovam que a proposta de uma escola sem partido

promovida pela organização é educacionalmente insustentável e juridicamente inconstitucional desde o seu nascedouro.¹ Por isso, Penna (2018c) afirma que a organização Escola “sem” Partido e o discurso reacionário que ela fez proliferar tornou-se uma ameaça à educação brasileira, pois constituiu-se uma reação aos avanços nas políticas públicas educacionais, no Brasil, conquistados nas últimas décadas. E, tornou-se mais preocupante quando se verificou que tal ameaça não se encerrou com a declaração de inconstitucionalidade dos projetos de lei sedimentados nas ideias e propostas da organização, conforme alertou Penna (2018c). Comprovação disso é a aprovação da Lei Nº 18.637, de 8 de fevereiro de 2023, do Estado de Santa Catarina, a qual institui a Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e o Adolescente (Santa Catarina, 2023), que é flagrantemente sedimentada nas ideias e propostas da organização Escola “sem” Partido.

Frente a esse contexto reacionário, que colocou a necessidade de reavivar-se o debate sobre educação democrática, adentrou-se ao debate discutindo a relação entre educação democrática e arte. Inicialmente, a discussão dessa relação foi realizada a partir da aproximação da perspectiva de educação democrática de Gert Biesta, que se nomeou de educação *na* democracia e o conceito de *partilha do sensível* desenvolvido por Jacques Rancière, pela qual se expressou uma relação de imbricamento entre arte e educação democrática. Posteriormente, viu-se na pesquisa documental a oportunidade de investigar-se a reverberação dessa relação de imbricamento na Educação Profissional e Tecnológica nos IFs. Para tanto, realizou-se uma pesquisa do tipo documental com textos completos sobre ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte desenvolvidas no âmbito dos IFs que estão publicados nos Anais das edições de 2017, 2018 e 2019 do Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais (ENPAIF). Foram selecionados 21 textos completos que foram analisados sob a perspectiva da Análise Documental e da Análise de Conteúdo.

Considerando a teorização desenvolvida e a análise dos textos completos do ENPAIF, pode-se afirmar que o conjunto de documentos analisados reverbera uma relação de imbricamento entre arte e educação democrática presente nas ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte desenvolvidas nos IFs; expressando tanto a materialização de uma perspectiva de imbricamento entre arte e educação democrática, quanto a necessidade da presença da arte-educação, dessa perspectiva de imbricamento e dos IFs no debate sobre educação democrática.

¹ Quanto às decisões do STF, trata-se da decisão liminar proferida pelo Ministro Luís Roberto Barroso, em 2017, sobre a Ação Direita de Inconstitucionalidade (ADI) No 5537, na qual o Ministro considerou inconstitucional a Lei Nº 7.800/2016, sedimentada no Programa Escola “sem” Partido, do estado de Alagoas. E, da decisão oriunda do julgamento, de 17 de abril de 2020 a 24 de abril de 2020, da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) No 457, proposta pela Procuradoria-Geral da República (PGR), em 2017, na qual o Plenário do STF, em decisão unânime, considerou inconstitucional à Lei Nº 1.516/2015, do Município de Novo Gama, Goiás, que proibiu a utilização de materiais didáticos que abordem questões de gênero e de sexualidade nas escolas públicas municipais.

A educação “na” democracia e a partilha do sensível: imbricamentos entre arte e educação democrática

Foi com o nascimento das sociedades modernas que se explicitou a íntima relação entre educação e democracia, momento em que a escola foi erigida como principal forma de educação. Esse período pode ser considerado como marco inicial da discussão sobre educação democrática. A partir deste marco Biesta (2013) identificou duas diferentes formas de relacionar educação e democracia e que têm sua importância no debate sobre educação democrática, a saber: a “educação *para a* democracia” e a “educação *por meio da* democracia” (Biesta, 2013, p. 166). Embora o autor identifique diferenças significativas entre as perspectivas educação *para a* democracia e educação *por meio da* democracia, ele destaca que elas são semelhantes em, pelo menos, um aspecto: como as duas perspectivas têm como tarefa central buscar a melhor maneira de preparar crianças e jovens para que possam participar, futuramente, da democracia, ambas perspectivas acabam por expressar um instrumentalismo na sua forma de abordar a educação (Biesta, 2013). Esse instrumentalismo tem fundamento, segundo o que se interpreta de Biesta (2013), nas concepções de subjetividade humana que embasam cada uma das abordagens: uma concepção individualista, que caracteriza a perspectiva de educação *para a* democracia, e uma concepção social, que caracteriza a perspectiva de educação *por meio da* democracia. Mas, para Biesta (2013), ao conceber a subjetividade humana de outra forma, pode-se expressar uma perspectiva de educação democrática alternativa a esse instrumentalismo.

Neste sentido, a superação desse instrumentalismo no modo de abordar a relação entre educação e democracia está, segundo Biesta (2013), numa perspectiva de educação democrática que se concentre numa abordagem política da subjetividade humana. Nomeou-se esta perspectiva do autor de “educação *na* democracia” (Immianovsky, 2023). A perspectiva da educação *na* democracia, ao fundamentar-se numa concepção política da subjetividade, sugere um novo conjunto de questões para a concepção de educação democrática.

Primeiramente, a questão educacional central para a concepção política da subjetividade é, para Biesta (2013), saber como os indivíduos podem ser sujeitos, sujeitos em *ação*, ou seja, *vir ao mundo* (num mundo de pluralidade) de modo singular. Assim, explica o autor:

[...] ser um sujeito significa agir, e a ação começa com a introdução dos inícios desse sujeito no mundo. O ponto é, entretanto, que para agir, para *ser* um sujeito, precisamos de outros que reagem a nossos inícios. Se eu comesse algo, mas ninguém reagisse, nada resultaria da minha iniciativa [...]. Quando, por outro lado, começo algo e os outros adotam realmente meus inícios, eu venho de fato ao mundo, e precisamente nesse momento eu *sou* um sujeito (Biesta, 2013, p. 175, grifos nossos).

Como se lê, para agir precisamos que outros adotem nossos inícios e aqui há um problema a ser enfrentado: o fato de que os outros respondem de maneiras imprevisíveis às nossas iniciativas,

uma vez que são capazes das suas próprias ações; todavia, esse próprio problema é que constitui a condição (e única condição) para que possamos vir ao mundo com nossos inícios, pois é essa condição, a da pluralidade, que impossibilita que sejamos os senhores únicos do que fazemos (Biesta, 2013). Por isso, se quisermos ser sujeitos de *ação*, só podemos o ser na pluralidade, porque não há ação no isolamento; só podemos ser seres únicos e singulares na pluralidade. Nesse viés, entende-se que valorizar a diferença na pluralidade é imprescindível no âmbito de uma concepção política da subjetividade humana, uma vez que a oportunidade de vir ao mundo e ser sujeito de ação sempre depende de outros, da oportunidade de que outros também possam manifestar seus inícios.

Uma segunda questão que se evidencia no âmbito da perspectiva da educação *na* democracia é que tornar-se um sujeito de ação demanda de uma concepção específica de aprendizagem, concepção esta que Biesta (2013, p. 46) chamou de aprendizagem como “resposta”; ou seja, uma concepção de educação que se difere de tendências em que a aprendizagem tem relação apenas com a aquisição de algo “externo”. Explica o autor:

Em vez de compreender a aprendizagem como uma tentativa de adquirir, dominar, internalizar e qualquer outra metáfora possessiva que nos ocorrer, poderíamos ver a aprendizagem como uma reação a um distúrbio, como uma tentativa de reorganização e reintegração em resposta a uma desintegração. Poderíamos considerar a aprendizagem como uma **resposta** ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba, em vez de como a aquisição de algo que desejamos possuir (Biesta, 2013, p. 46-47, grifo nosso).

Isso não quer dizer que se desconsidera ou se invalida a aprendizagem como aquisição, mas que a aprendizagem como resposta é a mais significativa em termos educacionais dentro de uma perspectiva que considera que a educação não se restringe à aquisição de conhecimentos, habilidades e valores, mas também diz respeito à individualidade, à subjetividade ou à personalidade dos estudantes, quer dizer, comprometida com a vinda de estudantes ao mundo como seres únicos e singulares. Propiciar oportunidades para que seres únicos e singulares venham ao mundo mostra-se uma das principais responsabilidades educacionais e isso exige, segundo Biesta (2013, p. 48), “[...] a criação de situações às quais os aprendentes sejam capazes e tenham a permissão de responder”. Dessarte, vir ao mundo é tanto responder ao outro quanto ser responsável pelo que é outro e por quem é outro; portanto, responder constitui-se tanto em atividade (em dizer e em fazer), quanto em passividade (escutar, esperar, ficar atento, criar espaço, dar condições) (Biesta, 2013).

Outra questão importante para a perspectiva da educação *na* democracia é o que Biesta (2018, p. 27) chama de “interrupção” de um modo “ego-lógico” de ser para um modo “não ego-lógico” de ser – quer dizer, um modo de ser no mundo que não tem no ego e nos desejos a sua centralidade. Nas palavras de Biesta (2018, p. 28), a interrupção “[...] é um fundamento da formação, ou seja, de encontrar ou estabelecer uma forma de existência no mundo”. No entanto, cabe destacar que a interrupção “[...] que está em jogo aqui não é aquela que procura destruir a criança, mas significa ‘orientar’ a qualidade do seu crescimento, ou seja, ‘dirigir’ para uma maneira diferente do que a atual de ser no mundo” (Biesta, 2018, p. 28, grifos do autor).

O modo não ego-lógico de ser no mundo não é aquele em que os desejos dominam, mas aquele em que os desejos são selecionados, transformados e rearranjados. “Em um mundo, portanto, que quer que todos permaneçam ego-lógicos, é crucial ter lugares de refúgio em que outros modos de ser e estar juntos possam ser praticados” (Biesta, 2018, p. 29).

Dessarte, como tornarmo-nos pessoas democráticas só é possível em um mundo de pluralidade e de diferença, ou seja, quando a diferença é reconhecida na pluralidade, outra exigência para uma escola democrática é que a “ação” não seja centrada-na-criança, mas centrada-na-ação (Biesta, 2013). Uma abordagem da educação democrática centrada-na-ação “[...] acarreta, portanto, uma responsabilidade dupla: uma responsabilidade em relação a cada indivíduo e uma responsabilidade em relação ao ‘mundo’, o espaço da diferença e pluralidade como condição para a subjetividade democrática” (Biesta, 2013, p. 184, grifo do autor). Desse modo, a valorização da diferença na pluralidade e a interrupção do modo ego-lógico de ser são centrais a uma concepção política da subjetividade humana e, nesse sentido, para a perspectiva de educação *na* democracia.

Considerando o exposto, a perspectiva da educação *na* democracia se mostra potente para explicitar uma relação de imbricamento entre a arte e a educação democrática, com implicações para debate mais amplo sobre educação e democracia. Viu-se essa oportunidade de imbricamento quando se aproximou à perspectiva de educação *na* democracia o conceito de “partilha do sensível” desenvolvido por Rancière (1995, p. 7).

Para pensar o conceito de partilha do sensível e sua implicação para uma forma de vida democrática, 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. Por isso o autor reconhece a “[...] partilha do sensível enquanto cerne da política, e, portanto, a uma certa estética da política” (Rancière, 2009, p. 11). Quando se manifestam cenas inéditas que dão visibilidade à ruptura do mundo sensível e a uma profusão de possibilidades de transformação desse mundo é que se expressa uma estética da política e a política da arte, em suma, um modo particular de partilha do sensível.

Quanto à dimensão política da arte, que dá a ver uma partilha (igualitária) do sensível, ela se constitui naquilo que Rancière (2009, p. 33) chama de “regime estético das artes”. Quanto a esse regime, 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 e 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, ou seja, é o processo estético que cria o inédito, o novo. É nesse sentido que Rancière (2009, p. 33-34) afirma 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”. Cabe destacar que a política da arte realizável no regime estético 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):

A potência da arte política está em fazer da criação o fato da liberdade, e não a liberdade como uma espécie de condição formal da criação que pode nunca acontecer [...]. Relacionar arte e política [...] é, em primeiro lugar, o reconhecimento dos pressupostos estéticos da política e da vida e, em segundo lugar, algo que nos chama a atenção para as intervenções guerrilheiras que o melhor da arte contemporânea faz no comum: impactos estéticos que alteram uma experiência sensorio motora dada, majoritária e hegemônica da vida, e que podem potencializar o próprio pensamento, alterar a partilha do sensível, e liberar novos sentidos para a vida (Guéron, 2012, p. 45-46).

O regime estético das artes faz ver a intrínseca relação entre arte e política, porque dá a ver uma determinada partilha do sensível que rompe com a lógica policial, ou seja, uma partilha igualitária do sensível que se contrapõe a uma partilha desigual do sensível. Neste sentido, estes diferentes modos de partilhar o sensível colocam em funcionamento diferentes modos de subjetivação.

Nesse ponto, ao colocar ênfase na *ação* como o meio para que os indivíduos possam vir ao mundo, Biesta (2013) explicita que a educação (democrática) deveria preocupar-se 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) explicita essa relação ao afirmar 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, e que o filósofo Rancière “[...] 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” (Penna, 2019, p. 23, grifos nossos).

Assim, 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 se tente 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; e que Gert Biesta vê na educação por meio da *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.

Os Anais do Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais

Viu-se na pesquisa qualitativa do tipo documental a oportunidade para investigar-se a relação entre arte-educação e educação democrática a partir das publicações dos Anais do ENPAIF, evento institucional criado em 2016 pela articulação de professores de Arte dos IFs e que tem como objetivo promover a partilha de pesquisas, ações pedagógicas e extensão relacionadas à área de arte no âmbito dessas instituições.

Os documentos selecionados são textos publicados nos Anais das edições de 2017, 2018 e 2019 do ENPAIF nas modalidades “texto completo” ou “trabalho completo”². Algumas características dessas publicações indicaram a viabilidade da exploração desses documentos: são textos centrados no objetivo de registrar, de socializar e de refletir sobre ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte desenvolvidas nos IFs; são textos que passaram por um processo de submissão e avaliação e foram socializados nas edições do evento; os temas destas edições do evento mostraram-se consoantes

² Nos Anais de 2018 foi utilizado o termo “Texto completo”, já, nos Anais de 2017 e 2019, foi utilizado o termo “Trabalho Completo”; verificada a equivalência dos termos nas edições, optou-se por utilizar apenas “texto completo”.

com a problematização de questões vinculadas à proliferação do discurso reacionário na educação; são textos elaborados dentro de modalidades características de eventos acadêmico-científicos e submetidos a processo de avaliação; como são textos publicados em plataforma *on-line*, esses documentos estão disponíveis para outros pesquisadores, desse modo, o que formula-se a partir deles em termos de conhecimento está à prova de outras pesquisas e de novas interpretações e validações.

Quanto à seleção dos textos completos, atentou-se para as recomendações de Cellard (2012), que orienta os pesquisadores que, ao trabalharem com documentos, é indispensável que localizem os textos pertinentes e avaliem a sua credibilidade e a sua representatividade.

Na etapa de seleção, num primeiro momento, procedeu-se com a seleção dos textos dos Anais (*on-line*) do ENPAIF dos anos 2017, 2018 e 2019, tendo sido identificados 106 documentos que atendiam ao formato de “texto completo”. Seguiu-se com a leitura dos resumos dos 106 textos, em busca de palavras-chave ou expressões-chave que expressassem o quadro teórico da pesquisa. Com esse procedimento, foram identificadas um conjunto de 13 palavras-chave ou expressões-chave relacionadas ao quadro teórico da pesquisa e que estavam distribuídas em um conjunto de 21 textos completos³.

Quadro 1: Textos completos selecionados dos Anais de 2017, 2018 e 2019 do ENPAIF

TC ⁴	Título do TC
TC1/2017	<i>A obra literária como ponto de partida para um processo de musicalização infantil: O urso com música na barriga de Érico Veríssimo</i>
TC2/2017	<i>Arte e processos de criação: intervenções artísticas no IFG – campus Inhumas</i>
TC3/2017	<i>Arte tecnológica interativa: uma experiência processual</i>
TC4/2017	<i>Projeto de extensão dançando para educar: dialogando com a arte, a dança e a educação</i>
TC5/2018	<i>Artista docente ou docente artista? Sobre a produção em arte e na educação no IFSul – Pelotas</i>
TC6/2018	<i>BNCC e ensino de artes visuais no IFPI: por onde ir?</i>
TC7/2018	<i>Diálogos com cinema</i>
TC8/2018	<i>O teatro como ação reflexiva e formação crítica – Experiências realizadas no Instituto Federal de São Paulo</i>
TC9/2018	<i>RIZOMARIA Cultural: a persistência da arte em ocupar seus espaços ausentes</i>
TC10/2018	<i>Sobre pesquisar, dançar e adolecer – Grupo Corpo Composto com experiência artística no ensino médio</i>
TC11/2019	<i>A formação de grupos teatrais na escola pela perspectiva da antropologia da experiência</i>
TC12/2019	<i>Atelier livre de artes visuais: orientando processos de criação artísticos</i>
TC13/2019	<i>Ceramicando com a cultura Guarani no ensino médio tecnológico</i>
TC14/2019	<i>Diálogos bem-vindos entre práticas artísticas e educação do campo</i>
TC15/2019	<i>Experiências de um professor de artes do IFBA: o dever de uma extensão/pesquisa continuada no campus – Barreiras</i>
TC16/2019	<i>Identidade – processo criativo teatral em arte-educação no IFBA – Eunápolis</i>
TC17/2019	<i>Narrativas de revolta e afeto: práticas libertárias e artográficas no ensino de artes visuais do IFPI</i>
TC18/2019	<i>O protagonismo curricular da arte no do IFBA de Eunápolis: diálogos entre a sala de aula e o Balaio Cultural</i>
TC19/2019	<i>Para além da sala de aula: arte, cultura popular e ação social</i>
TC20/2019	<i>Projeto Caleidoscópio: ações artísticas no IFPR campus Curitiba</i>
TC21/2019	<i>Relatos de experiências de práticas musicais com mulheres reeducandas da cadeia pública feminina de Tangará da Serra – MT</i>

Fonte: Os autores (2022). Dados da pesquisa.

³ As palavras-chave ou expressões-chave identificadas foram: arte e resistência; diversidade; processos cooperativos e colaborativos; olhar para o contexto dos estudantes; pluralidade; relação dentro/fora da escola; modos de produção da vida; relação não hierarquizada; diferença; coletividade; identidade; *performance* artística; formação crítica.

⁴ Abreviatura de “Texto Completo”.

Com uma segunda leitura dos resumos dos textos completos e com a observação da identificação dos autores dos textos, objetivou-se buscar elementos para identificar a filiação e a formação dos autores e classificar as práticas relatadas e documentadas em cada um dos 21 textos completos quanto às linguagens artísticas e ao tipo de prática (ensino, pesquisa ou extensão). Assim a etapa de seleção conduziu à avaliação crítica ou à análise preliminar dos dados orientada principalmente pelos objetivos, com base em Cellard (2012), de: conhecer o contexto de produção do texto; conhecer a identidade do(s) autor(es) que se expressam nos textos; assegurar-se da autenticidade e da confiabilidade dos textos; identificar a natureza do texto.

A análise propriamente dita, ou seja, o tratamento mais sistemático e mais formal dos 21 textos completos, foi realizada a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo (AC) com base em Lüdke e André (2013), método geralmente utilizado no campo da pesquisa documental. Iniciou-se essa etapa com a determinação da unidade de análise, definida enquanto unidade de contexto; e, a partir de leituras de cada um dos 21 textos na íntegra, essas unidades de contexto foram categorizadas em duas categorias que expressam o quadro teórico da pesquisa: Valorização da diferença na pluralidade e Interrupção.

O imbricamento entre arte e educação democrática nos Anais do Encontro Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais

Dos 21 textos completos dos Anais do ENPAIF analisados, em 16 desses foram identificados excertos que expressam ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte que se relacionam a categoria temática “Valorização da diferença na pluralidade”. São eles identificados como: TC1/2017; TC2/2017; TC3/2017; TC4/2017; TC5/2018; TC6/2018; TC7/2018; TC9/2018; TC10/2018; TC12/2019; TC13/2019; TC17/2019; TC18/2019; TC19/2019; TC20/2019 e TC21/2019.

Identificou-se que essas ações se manifestam de três formas, às vezes de maneira simultânea: aquelas ações em arte que dão ênfase a procedimentos metodológicos que valorizam os diferentes corpos, vozes, tempos e identidades; aquelas que incluem a abordagem de temáticas que expressam a diversidade humana, como: gênero, sexualidade, religião e relações étnico-raciais; e aquelas que buscam expandir o espaço escolar ou o espaço da arte e, com isso, ampliam também as possibilidades de interações entre sujeitos que pertencem a espaços e/ou áreas diversos, bem como a inclusão de sujeitos invisibilizados, excluídos e oprimidos socialmente ou pela própria escola.

O texto *Sobre pesquisar, dançar e adolecer – Grupo Corpo Composto como experiência artística no Ensino Médio* (TC10/2018) é um dos textos que relata uma ação que explora procedimentos metodológicos que valorizam a diferença na pluralidade, isso a partir de uma escuta atenta à realidade dos estudantes, sua corporeidade e suas investigações individuais. Esse texto reflete sobre o *Corpo Composto* no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI), que é projeto de pesquisa e grupo de dança do Instituto Federal de Goiás (IFG) – *campus* Aparecida de Goiânia. Conforme se pode verificar nos excertos a seguir, extraídos do texto, os processos explorados no *Corpo Composto* são

a oportunidade de valorização da diferença na pluralidade, uma vez que o olhar para o “adolescer” atravessa todo o processo desenvolvido.

Partimos do exercício de escuta no qual se valoriza os estudantes e suas escolhas no cotidiano das pesquisas, sua corporeidade e suas investigações individuais, considerando a instabilidade como princípio. Nosso olhar para a adolescência reconhece a potência da imprecisão e a reflete nos trabalhos realizados. O adolescer no Corpo Composto atravessa nossas investigações desde a seleção das temáticas, que dialogam com a realidade dos pesquisadores-artistas, até o processo de composição dos trabalhos (TC10/2018, p. 2).

Ao longo destes quase dois anos, o Corpo Composto tornou-se uma experiência de formação e trocas afetivas com o vivenciar arte na adolescência, ao impulsionar dancisticamente questões tão caras para a juventude como corpo, gênero, educação, entre outras questões fundamentais para construir uma visão de mundo mais plural, questionadora e autônoma (TC10/2018, p. 2).

[...] nossa metodologia se diferencia por envolver uma escuta atenta e um desenho horizontal de trabalho, entendendo que este corpo que se transforma a cada dia é capaz de colaborar com os processos artísticos, a partir de seu lugar de fala (TC10/2018, p. 3).

Entende-se que o adolescer que atravessa todo o processo criativo do grupo corresponde à possibilidade de cada participante manifestar seus *inícios e vir ao mundo* de modo singular e único. E, isso é possível também porque esse processo está marcado por um desenho horizontal de trabalho, o qual busca valorizar o potencial criativo dos participantes do projeto e do grupo *Corpo Composto*.

O segundo excerto desse grupo de três sobre o projeto *Corpo Composto* anuncia uma outra forma pela qual se expressa a valorização da diferença na pluralidade: as ações que incluem a abordagem de temáticas que expressam a diversidade humana e a multiplicidade cultural humana, como: gênero, sexualidade, religião, relações étnico-raciais. Embora essa forma não apareça com ênfase nesse excerto sobre o projeto *Corpo Composto*, ela é bastante explícita em outros textos. Por exemplo, no texto *Arte e processos de criação: intervenções artísticas no IFG – campus Inhumas* (TC2/2017), que se refere a intervenções artísticas desenvolvidas por alunos dos cursos de EMI do IFG – campus Inhumas, no âmbito da disciplina *Arte e Processos de Criação*. As intervenções são resultado de práticas educativas ancoradas na perspectiva da cultura visual. Logo, o texto, ao relatar essas práticas, enfatiza que a perspectiva adotada permite colocar as representações de gênero, de sexualidade e de inclusão na pauta da educação em arte. É o que se depreende dos dois excertos abaixo:

Práticas educativas com ênfase na perspectiva da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano, de gênero, de sexualidade, de inclusão possibilitam uma experiência pedagógica significativa, pois propicia desenvolver uma visão diversa da cultura e incentiva a visão crítica que desenvolve a consciência social e a justiça (TC2/2017, p. 2).

A pintura de uma fita métrica com as cores da comunidade LGBTT (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 (TC2/2017, p. 6).

Quanto à terceira forma de valorizar a diferença na pluralidade, tem-se aquelas ações em arte que buscam ampliar o espaço escolar ou o espaço da arte e, com isso, expandem também as possibilidades de interações entre sujeitos que pertencem a espaços e/ou a áreas diversos, bem como a inclusão de sujeitos invisibilizados, excluídos e oprimidos socialmente e na escola. Esse é o caso do texto *Arte tecnológica interativa: uma experiência processual* (TC3/2017). O texto reflete sobre uma experiência em processo com práticas artísticas envolvendo arte e tecnologia com estudantes do EMI do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – *campus* Arapiraca, desenvolvida no âmbito de um projeto de extensão. O projeto envolve tanto professores e estudantes dos cursos do *campus* quanto egressos – são diferentes sujeitos com conhecimento em diferentes áreas envolvidos no desenvolvimento de objetos e de instalações. É o que nos informa o excerto abaixo:

Os trabalhos são desenvolvidos, no Gep@rti – Grupo de Estudo e Produção de Arte Tecnológica interativa. E tem como membros artista e professores de Arte, Eletricidade, Eletrônica e Geografia, colaboradores da informática, biologia e de outras áreas, alunos e egressos dos cursos de Informática e Eletroeletrônica, estudantes que juntos com outros profissionais vem desenvolvendo um conjunto de objetos, instalações procurando como suportes e meios emergentes tecnológicos para a exploração estética da arte (TC3/2017, p. 1-2).

Ao analisar-se os excertos dos textos do ENPAIF no âmbito da categoria Valorização da diversidade e pluralidade, o que verificou-se no âmbito das três formas em que elas se manifestam, foi que as ações de ensino/pesquisa/extensão em Arte nos IFs documentadas nos textos buscam expandir as relações entre os sujeitos, promovendo ou provocando oportunidades de encontros. Nestes encontros, há ênfase na relação, na diferença e na pluralidade, elementos fundamentais para a ação como condição humana e para a ação da vida política. Conforme se teorizou, comprometer-se em propiciar as oportunidades para que seres únicos e singulares venham ao mundo mostra-se uma das principais responsabilidades educacionais, e isso exige, segundo Biesta (2013), criar situações em que os educandos sejam capazes e tenham a permissão de responder. Isso quer dizer que a aprendizagem deveria ser vista não apenas como a aquisição de algo “externo”, mas como resposta a algo.

Na categoria temática Interrupção, buscou-se explicitar dos textos completos analisados as oportunidades de arrombamento na educação pela arte. Com mais ou menos ênfase, com menor ou maior especificidade e explicitação, identificou-se a presença dessas oportunidades em dez textos completos do total de 21 analisados. São eles identificados como: TC2/2017; TC3/2017; TC5/2018; TC6/2018; TC8/2018; TC11/2019; TC14/2019; TC15/2019; TC16/2019; TC17/2019.

Nesse conjunto de textos analisados, há quatro que exploram intervenções artísticas (performáticas ou não), evidenciando uma política da arte porque inserem os participantes em modos de fazer que criam contato, descobertas, trocas e experimentações, influenciando nos modos de ser, quer dizer, de subjetivação dos participantes dessas ações de ensino. Assim, eles reverberam a potência da política da arte para a educação democrática. Destaca-se o texto *Arte e processos de criação: intervenções artísticas no IFG – campus Inhumas* (TC2/2017) como também um desses exemplos. No texto, a própria autora evidencia que as intervenções artísticas desenvolvidas tratam das ocupações poéticas e políticas dos espaços públicos frequentados pelos sujeitos. Aqui, as intervenções artísticas expandem o espaço da arte, provocando, nesses espaços, oportunidades de encontros, de interrupções no espaço escolar e naqueles que transitam por ele. Os excertos que seguem, extraídos do texto, evidenciam isso:

[...] 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 (TC2/2017, p. 2).

A segunda intervenção artística foi do projeto em parceria com o professor de artes visuais do Campus Aparecida de Goiânia, Alexandre Guimarães. O projeto Stencil no Campus foi realizado no ano de 2014. Realizamos o trabalho de estêncil nos dois Campus. [...]. Trabalhamos com a ideia de site specificity⁵. [...] os trabalhos foram desenvolvidos pelos alunos do curso técnico em informática. Em outro bimestre, do mesmo ano, os alunos do curso técnico em química também realizaram a intervenção com o estêncil. Os temas voltaram-se para a estrutura física do Campus; questionaram os espaços vazios dos prédios; referência de livro; abordaram sobre os jovens na sociedade ironizando sua própria condição de estudantes, levantando questões sobre a fragilidade e instabilidade daqueles que estudam, mas que não tem garantido colocação no mercado de trabalho (TC2/2017, p. 4-5).

Além do conjunto de quatro textos, os quais têm em comum a intervenção artística como linguagem explorada, que foram identificados como exemplos de uma partilha estética, há outros seis textos que reverberam a interrupção como elemento do imbricamento entre arte e educação democrática. Entre estes seis textos, destaca-se como exemplo o *Experiências de um professor de artes do IFBA* [Instituto Federal da Bahia]: *o devir de uma extensão/pesquisa continuada no campus – Barreiras* (TC15/2019). O texto aborda a trajetória, a experiência e as vivências do professor de Artes e ativista cultural Maurício Oliveira, no IFBA – campus Barreiras, no período de 2014 a 2019, com enfoque nas atividades de extensão, realizadas durante esse período, e nos conflitos e nas tensões na relação com a gestão da instituição, no que diz respeito ao tripé ensino, pesquisa e

⁵ Refere-se à arte criada de acordo com o ambiente e com um espaço determinado, que leva em consideração as suas características físicas e as suas dinâmicas sociais; em geral, são trabalhos planejados em local certo, em que os elementos constitutivos da obra dialogam com o meio circundante, para o qual ela é elaborada.

extensão, resultantes da prática e da resistência no campo das artes cênicas no referido *campus*. Das questões apresentadas no texto, destacam-se as ações em torno do Grupo de Investigação Corporal em Arte (GICA). Sobre o GICA, explica-se no texto:

O Grupo de Investigação Corporal em Arte (GICA-2017), criado, coordenado e dirigido pelo multiartista Mauricio Oliveira (Faísca) e co-coordenado por Naianny Pacheco, tem o objetivo de investigar, analisar e desenvolver processos criativos contemporâneos em artes cênicas, fundamentado nas poéticas produzidas pelos corpos. Com isso, busca contribuir para a inter-relação entre as múltiplas linguagens artísticas contemporâneas, desenvolvendo produtos estéticos inéditos e originais, orientados pelas vivências dos atores envolvidos e nas experiências sensíveis que se constroem nas dinâmicas culturais do oeste baiano. O grupo é formado por docentes, colaboradores externos, discentes e voluntários do IFBA - Barreiras (TC15/2019, p. 2).

Apesar de o excerto não detalhar quais são os produtos estéticos inéditos e originais desenvolvidos pelo grupo, enfatiza-se, no texto, que o objetivo do grupo é investigar, analisar e desenvolver processos criativos contemporâneos em artes cênicas, fundamentado nas poéticas produzidas pelos corpos. Há, desse modo, centralidade nos processos criativos com base na corporeidade dos seus atores e das dinâmicas culturais locais. Visualiza-se, por conseguinte, uma oportunidade de partilha do sensível que se pretende igualitária, capaz de transformar a corporeidade de uma comunidade, expressando o potencial das artes cênicas, como apontam dois outros excertos do texto:

O GICA [...] fundamenta seus produtos estéticos e atividades extensionistas em um profundo processo de investigação corporal e criativo, da corporeidade dos seus atores e das dinâmicas culturais locais. O GICA vem contribuindo [*sic*] por meio de processos de criação coletiva, com a construção das competências e habilidades necessárias para os seus colaboradores atuarem como protagonistas na criação de produtos estéticos em múltiplas linguagens (artes cênicas), que são disponibilizados a comunidade nas apresentações em eventos. Os produtos estéticos criados pelo grupo circulam por meio de mostras e apresentações nos mais diversos espaços urbanos e culturais da cidade de Barreiras e do Estado (TC15/2019, p. 12-13).

O trabalho de caráter coletivo que transforma a corporeidade de uma comunidade expressa o poder das artes cênicas e o dever da extensão e pesquisa (TC15/2019, p. 15).

Nesse conjunto de dez textos analisados sob a categoria Interrupção, o que observa-se de comum é que as ações em arte relatadas nesses documentos explicitam experiências com novas configurações da arte, da relação com a criação artística, da relação entre arte, obra e “público” (interator, participador, coautor) que reconfiguram as experiências 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, estabelecer fronteiras, mas que buscam interrelações, 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.

Considerações finais

A análise dos textos completos do ENPAIF das edições de 2017, 2018 e 2019, no âmbito das categorias “Valorização da diferença na pluralidade” e “Interrupção”, demonstrou que reverbera desses documentos uma forma de relacionar arte e educação democrática, que corresponde àquilo que se chamou de uma relação de imbricamento. Esse imbricamento está, antes de tudo, associado a uma perspectiva de educação democrática, que chamou-se de educação *na* democracia; desse modo, a educação e a arte na educação não são compreendidas como responsáveis por salvaguardar a democracia. A educação *na* democracia supera o instrumentalismo porque, sob essa perspectiva, entende-se que a centralidade da educação não está em produzir ou engendrar o sujeito democrático, preparando-o para, futuramente, atuar na vida em sociedade, mas em criar as oportunidades que permitam que crianças e jovens possam ser sujeitos de ação e, nesse movimento, experimentar o que é viver como um adulto. A questão é muito mais de pensar a educação como um *risco*, como um processo no qual se podem experimentar coisas, experimentar *ser* em um mundo de pluralidade, do que de pensar como se produz um determinado sujeito. Nessa acepção, a relação de imbricamento supera o instrumentalismo porque nem a arte nem a educação são exploradas para garantir a democracia; antes, elas reverberam um princípio estético, o qual permite que, antes de qualquer obrigação ou compromisso com algo externo ou futuro, a arte e a educação possam gerar interrupções, arrombamentos, que se possa vir ao mundo, agir, tornar-se presença na partilha do sensível, num mundo de possibilidades e de oportunidades que só existe na pluralidade.

Diante da teorização e análise desenvolvidas e considerando a necessária reafirmação da educação democrática em tempos em que o discurso reacionário busca atingir princípios constitucionais e educacionais basilares no Brasil, advoga-se pela presença e pela importância da arte, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e da arte-educação desenvolvida nessas instituições no debate sobre educação democrática.

Defende-se que se vive a urgente necessidade de afirmar que escolhemos, desde a Constituição Cidadã de 1988, viver em uma democracia; e que é preciso reafirmar que uma escola realmente democrática não prescinde da arte, pois a arte cria possibilidades de pensar a si e os outros em contextos reais da vida. Na arte, pensar e criar são potências de agir no mundo, de tomar para si junto ao coletivo a possibilidade de mudar o seu contexto; a arte na escola pode ser essa oportunidade e possibilidade da partilha do sensível, do encontro, da relação com a dimensão estética e das interrupções de que ela é capaz. A arte é também uma possibilidade de democracia!

Referências

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ; LPP, 2017. p. 63-74.
- 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. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro; JACCOUD, Mylène; CELLARD, André; HOULE, Gilles; GIORGI, Amedeo; KÉRISIT, Michèle (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 17-34.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *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.
- IMMIANOVSKY, Charles. *existiResistir: arte e educação democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em contexto reacionário*. 2023. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13488723. Acesso em: 03 jun. 2023.
- KATZ, Elvis Patrik. *Escola Sem Partido: uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes*. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MELO, Fabiany Carneiro de. *Quando lecionar pode virar crime: o movimento "Escola sem Partido" sob uma ótica discursiva*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- MOURA, Fernanda Pereira de. *"Escola Sem Partido": relações entre Estado, educação e religião*. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174584>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 35-48.

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

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

PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALLEGOS, Esther Solano (org.). *O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018c. p. 114-118. E-book.

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. <https://doi.org/10.26694/les.v0i42.9336>

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). *Escola “sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, LPP, 2017. p. 75-86.

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.

ROSENO, Camila dos Passos. *Escola Sem Partido: um ataque direto às políticas educacionais de gênero no Brasil*. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5056712#. Acesso em: 2 jan. 2023.

SANTA CATARINA. Lei nº 18.637, de 8 de fevereiro de 2023. Altera o Anexo II da Lei nº 17.335, de 2017, que “Consolida as Leis que dispõem sobre a instituição de datas e festividades alusivas no âmbito do Estado de Santa Catarina”, para instituir a Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e o Adolescente. *Diário Oficial de Santa Catarina*, Florianópolis, SC, n. 21.958, p. 1, 9 fev. 2023.

Contribuição do(s) autores(as): Autor 1 - concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita do texto; Autora 2 - concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; leitura/revisão crítica do texto.

Apoio ou financiamento: Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Instituto Federal Catarinense (IFC).

Disponibilidade de dados de pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editora responsável - Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho

Revisora: Patrícia Gonçalves Jorge

Como citar este artigo:

IMMIANOVSKY, Charles; CARVALHO, Carla. Arte-educação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: imbricamentos entre arte e educação democrática. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e92434, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.92434>

Recebido: 01/09/2023

Aprovado: 19/05/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

