



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

AMÓS WESLLEY GONÇALVES OLIVEIRA

**JUVENTUDES, MÚSICA E O ENSINO MÉDIO NA REDE FEDERAL:
ESTADO DA ARTE NOS ANAIS DOS CONGRESSOS NACIONAIS DA ABEM DE
2009 A 2019**

Salvador

2022

AMÓS WESLLEY GONÇALVES OLIVEIRA

**JUVENTUDES, MÚSICA E O ENSINO MÉDIO NA REDE FEDERAL:
ESTADO DA ARTE NOS ANAIS DOS CONGRESSOS NACIONAIS DA ABEM DE
2009 A 2019**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, na Área de Concentração: Educação Musical

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Flavia Candusso

Salvador

2022

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Escola de Música - UFBA

O48 Oliveira, Amós Wesley Gonçalves
Juventudes, música e o ensino médio na Rede Federal : estado da arte nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2009 a 2019. / Amós Wesley Gonçalves Oliveira.- Salvador, 2022.
146 f. : il. Color.

Orientador: Profa. Dra. Flávia Candusso
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.
Escola de Música, 2022.

1. Música - instrução e ensino . 2. Educação Musical - Rede Federal. 3. Estado da Arte - ABEM, 2009-2019. I. Candusso, Flávia . II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD: 780.7

Bibliotecária: Tatiane Ribeiro - CRB5/1594

AMÓS WESLEY GONÇALVES OLIVEIRA

JUVENTUDES, MÚSICA E O ENSINO MÉDIO NA REDE FEDERAL: ESTADO DA ARTE NOS ANAIS DOS CONGRESSOS NACIONAIS DA ABEM DE 2009 A 2019

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Salvador, 17 de junho de 2022.

Banca examinadora:

Flavia Maria Chiara Candusso – Orientadora _____
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Diana Santiago da Fonseca _____
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Eudes Oliveira Cunha _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Instituto Federal Baiano

Simone Marques Braga _____
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana

Dedico este trabalho aos jovens brasileiros, estudantes de escolas públicas, sujeitos e vítimas de suas próprias histórias. Que esta nação possa dar-lhes dignidade para que todos e todas possam viver seus dias em pleno gozo, sobretudo vivos, como sujeitos de direitos aos seus próprios sonhos.

AGRADECIMENTOS

O atravessamento da formação em nível superior não se dá por si só na vida de alguém. Antes de tudo, ela caminha junto a *outros atravessamentos* – bons ou ruins – na vida de quem se dedica a ela. Esta caminhada nunca é realizada sozinha, é sempre de mãos dadas com pessoas que nos constroem: crescer na vida implica em compartilhar vitórias e conquistas. O pódio – se é que há algum – sempre é coparticipado com *o outro*.

Assim, primeiramente, eu agradeço a Deus, ao universo, às forças divinas que me sustentam e me sustentaram em todos os passos que dei e que ainda hei de dar. Agradeço aos meus pais por partilharem seu amor um pelo outro, sendo a minha existência um fruto desse companheirismo. Também os agradeço por toda formação e longa dedicação para que os meus caminhos dessem certo, pelo meu caráter e minha índole. Pai, mãe, *eu dei certo* na vida. Agradeço aos meus irmãos, Matheus e Vinícius que, mais que consanguíneos, são meus verdadeiros amigos em que deposito perenemente minha confiança e amor.

Agradeço a Flavia Candusso, muito querida professora e orientadora, que me direcionou nesse trabalho e em todo o mestrado. Mais do que ninguém, ela sabe como foi difícil chegar até aqui por conta de tantos atravessamentos que perpassam na vida de um pesquisador. Muito obrigado por todo carinho, direcionamento, compreensão, auxílio e vontade de estar junto a mim, ajudando a chegar em lugares profissionais que sempre sonhei.

Agradeço ao meu grande amigo Magno, que há mais de 10 anos compartilha comigo o *estar vivo*, o estar junto. Sempre esteve próximo nos bons e maus momentos da vida. Também sou grato por toda disposição em me tornar um melhor profissional, escrever melhor, por dividir comigo a experiência de se aperfeiçoar nas mais diversas dimensões que é ser humano.

Agradeço aos meus amigos que conviveram comigo de maneira intensa nesse processo: Carol e Flavinho. Obrigado por dividirem comigo suas amizades, suas companhias, suas experiências, sabedorias e o compartilhamento de vida. Uiara, também te sou grato por todo companheirismo e aprendizagens que tive ao teu lado. Bruno, obrigado por permitir a minha existência na tua vida, sem dúvida você é um

grande presente na vida de qualquer um. Raisal, obrigado por dividir sonhos comigo há tanto tempo, antes mesmo de pensarmos em estudar música em nível superior.

Agradeço ao Instituto Federal Baiano, instituição que tenho orgulho em fazer parte, especialmente aos campi Itaberaba, Alagoinhas e Santa Inês, unidades que ora integro, ora integrei. A experiência de ser um professor na centenária Rede Federal é gratificante e alimenta minhas esperanças em uma educação integrada, de qualidade, pública e gratuita para as juventudes brasileiras.

Agradeço à Universidade Federal da Bahia, especialmente à Escola de Música e ao Programa de Pós-Graduação em Música, por me acolherem e me cederem a oportunidade de viver os meus sonhos e anseios profissionais. Viva a educação pública em nível superior, que transformou e transforma o destino de tantos jovens, na qual me incluo!

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, que financiou esta pesquisa para que fosse realizada com qualidade.

Agradeço a todos e todas as pessoas que deixaram em mim sementes para ser uma melhor pessoa, um melhor profissional. Agradeço aos professores e professoras que tive no PPGMUS, que compartilharam seus conhecimentos e possibilitaram outros tantos a mim.

Também sou grato aos membros da banca examinadora dessa dissertação. Professora Simone Braga, que me ensinou a fazer pesquisa em música ainda na graduação, a quem também nutro um enorme carinho e admiração desde meus primeiros momentos no ensino superior. Professor Eudes Cunha, a quem tenho grande prazer em construir o ensino de música na Rede Federal, e que carinhosamente aceitou participar desse momento tão importante para mim. Professora Diana Santiago, a quem eu tive o grande prazer de conhecer durante meu mestrado e que me aproximou ainda mais de temas de meu interesse para futuros estudos em nível de doutorado, como a psicologia e cognição musical.

Agradeço também a mim, por ter conseguido chegar até aqui, por ter me esforçado, não ter desistido ou duvidado mesmo nos momentos em que tudo conspirava contra meu caminho. Segui sendo forte até nos momentos em que só fui fraqueza.

Como canta Baiana System, “se duvidar, eu não conquisto. Se duvidar, eu não vou conquistar”. Não duvidei.

*Não esquecer que por enquanto é tempo de morangos. Sim.
(Clarice Lispector)*

OLIVEIRA, Amós Wesley Gonçalves. **Juventudes, música e o ensino médio na Rede Federal**: estado da arte nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2009 a 2019. 2022. Orientadora: Flavia Candusso. 146f. il. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Este trabalho se insere nos estudos da música e juventude no âmbito do ensino médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Percebendo que esta discussão precisa ser ampliada, apresento uma pesquisa enraizada metodologicamente no tipo estado da arte, que busca compreender as relações entre juventudes, música e ensino médio na Rede Federal a partir das comunicações encontradas nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM entre 2009 e 2019. No escopo teórico, são discutidas tensões e aproximações na trajetória da educação musical na educação básica brasileira (RADICETTI, 2010; QUEIROZ, 2014), questões conceituais sobre as juventudes, suas identidades e culturas (DAYRELL, 2005; ARROYO, 2014; PAIS 1990), reflexões acerca das juventudes e o ensino médio escolar (TOMAZETTI; SLICKMANN, 2016; DAYRELL; CARRANO, 2014) e discussões mais específicas referentes aos jovens e o ensino de música na RFEPCT (TRAJANO, 2016; AMARAL, 2021). Para análise dos dados, foram adotados procedimentos metodológicos que levantaram todos os trabalhos nos anais dos congressos nacionais da ABEM de 2009 a 2019, utilizando desde filtros mais amplos, que buscaram dados sobre a música na educação básica, até os mais objetivos para esta pesquisa, que são relativos à música e o ensino médio na RFEPCT. Foram analisados 1.603 trabalhos e, dentre estes, apenas 18 se relacionam com o objetivo maior desta pesquisa. Dentre os 59 trabalhos localizados que se relacionavam ao ensino médio de maneira geral, cerca de 30% foram provenientes da Rede Federal. A partir dos artigos localizados, foram realizados agrupamentos temáticos e discussões partindo de aproximações e articulações para sistematização de análise. Pelo levantamento, há poucos estudos sobre a música e as juventudes no ensino médio na Rede Federal, sendo que apenas três dedicaram-se a discutir esta temática especificamente. Compreende-se que as práticas pedagógico-musicais apresentadas, no que tange à Rede Federal, têm avançado, em algum grau, no sentido de perceber os saberes musicais dessas juventudes. Entretanto, os contextos e marcadores de vida e sociais desses sujeitos, nas mais diversas dimensões para além dos saberes musicais, não são apontados com muita ênfase.

Palavras-chave: Educação musical; Juventudes; Ensino Médio; Rede Federal; Estado da Arte.

OLIVEIRA, Amós Wesley Gonçalves. **Youths, music, and high school in Federal System of Education**: state-of-the-art from the Congress Proceedings of the National Meetings of ABEM since 2009 to 2019. 2022. Thesis advisor: Flavia Candusso. 146s. ill. Dissertation (Master in Music) – Escola de Música, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

This research is contextualized in the studies of music and youth in the background of high school in the Federal System of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT). As this discussion needs to be expanded, I present a dissertation, methodologically rooted in the state-of-the-art model, whose aim is to understand the relations between youth, music and high school within the Federal System of Education. Papers of the Proceedings of ABEM national meetings since 2009 to 2019 were analyzed. In the theoretical scope, tensions and approximations in the trajectory of music education in Brazilian basic education are discussed (RADICETTI, 2010; QUEIROZ, 2014); conceptual questions about youths, their identities and cultures (DAYRELL, 2005; ARROYO, 2014; PAIS 1990); reflections about youth and high school education (TOMAZETTI; SLICKMANN, 2016; DAYRELL; CARRANO, 2014) and more specifically discussions regarding youth and music teaching at RFEPCT (TRAJANO, 2016; AMARAL, 2021). For data analysis, methodological procedures were adopted that raises all papers from national meetings of ABEM from 2009 to 2019, using broader filters that sought data on music in school to the most objective filters for this research, which are data related to music and high school in the RFEPCT. 1603 papers were analyzed and, among these, only 18 are related to the main objective of this research. Among the 59 studies located that were related to high school in general, about 30% came from the Federal System of Education. Based on the selected papers, thematic groupings and discussions were carried out based on approximations and articulations for analysis. Findings point out that there are few studies on music and youth in high school in the Federal System of Education, and only three dedicated to discussing this theme specifically. It is understood that the pedagogical-musical practices presented, regarding the Federal System, have advanced, somehow, perceiving the musical knowledge of these youths. However, the contexts and life and social markers of these subjects, in the most diverse dimensions beyond musical knowledge, are not pointed out with much emphasis.

Keywords: Music education; Youths; High School; Federal System of Education; State of the art.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura	01	Mapa da inserção da Rede Federal no território brasileiro	30
Quadro	01	Abordagens conceituais geralmente adotadas nas abordagens sobre juventude	46
Figura	02	Afunilamento da perspectiva metodológica temática.....	83
Quadro	02	Congressos Nacionais da ABEM entre 2009 e 2019	82
Figura	03	Relação entre objetivos do trabalho e os procedimentos metodológicos	84
Quadro	03	Trabalhos encontrados sobre o EM na RFEPCT.....	110
Quadro	04	Aproximações temáticas elaboradas	112
Quadro	05	Primeira aproximação elaborada	113
Quadro	06	Segunda aproximação elaborada	121
Quadro	07	Terceira aproximação elaborada	125
Quadro	08	Quarta aproximação elaborada	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	01	Quantitativo de docentes por linguagem artística e regiões	76
Gráfico	02	Relação entre trabalhos gerais e os específicos sobre a Educação Básica	88
Gráfico	03	Total de trabalhos sobre a Educação Básica por etapa escolar	89
Gráfico	04	Comunicações organizadas por nível de ensino	90
Gráfico	05	Total de trabalhos por regiões do Brasil	91
Gráfico	06	Trabalhos por regiões e níveis de ensino	92
Gráfico	07	Distribuição dos trabalhos sobre EB nos estados do Brasil	94
Gráfico	08	Universidades que mais produziram sobre a música na EB.....	95
Gráfico	09	Relação entre trabalhos gerais da EB e específicos do EM.....	97
Gráfico	10	Quantidade de trabalhos sobre o ensino médio ao longo dos anos	99
Gráfico	11	Artigos por tipo: pesquisa ou relato de experiência (EM)	99
Gráfico	12	Total de trabalhos por região do Brasil (EM)	100
Gráfico	13	Distribuição dos trabalhos sobre o EM nos estados do Brasil ..	101
Gráfico	14	Instituições que mais produziram sobre a música no EM	102
Gráfico	15	Relação entre trabalhos do EM e do EM na Rede Federal	104
Gráfico	16	Pesquisa ou relato de experiência (EM na RFEPCT)	105
Gráfico	17	Total de trabalhos por região do Brasil (EM na RFEPCT	106
Gráfico	18	Distribuição dos trabalhos sobre o EM na RFEPCT nos estados	108
Gráfico	19	Instituições que produziram sobre a música no EM na RFEPCT	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Relação entre trabalhos gerais e os específicos sobre a Educação Básica	87
Tabela 02	Produção geral sobre Educação Básica por estados	93
Tabela 03	Relação entre trabalhos gerais da EB e específicos do EM.....	96
Tabela 04	Produção geral sobre o EM por estados	100
Tabela 05	Relação entre trabalhos do EM e do EM na Rede Federal.....	104
Tabela 06	Produção geral sobre o EM na RFEPCT por estados	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AM	Amazonas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	<i>Coronavirus Disease of 2019</i>
CPII	Colégio Pedro II
ES	Espírito Santo
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte
GAP	Grupo de Articulação Parlamentar
GO	Goiás
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IF BAIANO	Instituto Federal Baiano
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMS	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB 96	Lei 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
MS	Mato Grosso do Sul
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PR	Paraná
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RN	Rio Grande do Norte
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília

UNESP	Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	TRAJETÓRIA: O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI	19
1.2	JUSTIFICATIVA.....	25
1.3	CONTEXTO DA PESQUISA	27
1.3.1	A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	27
1.3.2	A ABEM e seus congressos nacionais	30
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	32
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
2.1	O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS	34
2.1.1	Da campanha “Quero Educação Musical na Escola” aos dias atuais	34
2.1	JUVENTUDES, ESCOLA E ENSINO MÉDIO: TRAÇANDO ALGUMAS DISCUSSÕES.....	41
2.2.1	Juventudes	42
2.2.2	As relações entre os jovens, a escola e o ensino médio	52
2.3	ESCOLA, JUVENTUDES E EDUCAÇÃO MUSICAL	64
2.3.1	Juventudes e música	65
2.3.2	As juventudes e a educação musical no contexto do ensino médio	70
2.3.3	O ensino de música no ensino médio da Rede Federal	74
3	METODOLOGIA	79
3.1	ESTADO DA ARTE	79
3.2	UNIVERSO E AMOSTRA DE INVESTIGAÇÃO	81
3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS	82
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	87
4.1	MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	87
4.1.1	Música na educação básica: análise por regiões e instituições	91
4.2	MÚSICA NO ENSINO MÉDIO	96
5	MÚSICA NO ENSINO MÉDIO DA REDE FEDERAL	103
5.1	CARACTERIZAÇÕES SOBRE OS TRABALHOS ENCONTRADOS	110
5.1.1	Primeira aproximação: práticas pedagógico-musicais escolares	112

5.1.2	Segunda aproximação: educação musical, políticas educacionais e currículo no ensino médio integrado da Rede Federal	120
5.1.3	Terceira aproximação: educação musical e formação de professores	125
5.1.4	Quarta aproximação: jovens, música e culturas juvenis dentro e fora da escola	127
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	139

1. INTRODUÇÃO

Não há pesquisa sem pesquisador. Nesse sentido, nesse primeiro momento busco apresentar a minha trajetória profissional, bem como os caminhos e encruzilhadas que construíram essa pesquisa. Também exponho as justificativas que tornam essa investigação necessária e, em seguida, contextualizo o campo dessa pesquisa. Nesse mesmo capítulo também manifesto os objetivos desse estudo e apresento a estrutura dessa dissertação.

1.1 TRAJETÓRIA: O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

Em 2013, ainda na graduação em Música, fui selecionado para compor o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES. Nele, fui alocado numa escola de ensino médio para realizar intervenções músico-pedagógicas. Ali tudo começou. Eu, ainda aos 19 anos de idade, dando aulas para adolescentes de 14 a 17 anos, pude sentir a expectativa dos estudantes ao ver um “professor” tão jovem a lidar com eles.

E foi nesse programa, como bolsista, que minha paixão pelos estudos da música e juventude começou. Durante as observações que antecederam minha intervenção direta em aula, eu estava extasiado: havia concluído o ensino médio dois anos antes dessa experiência e, justamente ali, na educação de nível médio, nascia a minha primeira e jovem presença na educação básica não mais na condição de estudante: agora como professor.

Apesar do curto hiato entre minha formatura na escola (no ensino médio) e minha presença no PIBID, é natural que se façam comparações. Assim, apesar de me sentir bastante à vontade entre os estudantes, pude também perceber o quanto a cultura juvenil é dinâmica. As novas tecnologias, novos acessos aos produtos e formas de comunicação estavam em vigor. Mesmo sendo uma escola pública, o *smartphone* começava a se tornar popular. O *MSN Messenger*, que usávamos no computador, até então bastante comum entre os jovens, já desidratava (e foi encerrado no ano seguinte, em 2013). O aplicativo *WhatsApp* começava a estar popular e as formas de comunicação se apresentavam virtualmente mais intensas e portáteis. Apesar de tantas transformações, alguma coisa permanecia ali presente entre eles: a música. Ainda disputada em aparelhos *MP3*, *MP4* ou no próprio celular, ela lá estava em fones

de ouvido e alto-falantes acompanhando os jovens. A prática musical continuava de diversas formas, sendo um elemento central entre os pares estudantis.

Ainda no PIBID, durante minhas primeiras observações em sala de aula (antes das intervenções como bolsista) pude perceber uma certa expectativa e curiosidade do que faríamos lá. Dentro da aula do componente Arte, a professora titular (e na condição de supervisora de nossas práticas na escola) a todo momento motivava os estudantes a estarem engajados nas futuras aulas de música. Nós, bolsistas, não interagimos com a turma durante as observações.

Não foi preciso ir muito longe para compreender que o pagode baiano e o *funk* tinham grande entrada entre os pares estudantis em diversos momentos de suas socializações na escola, seja antes da aula começar, no intervalo, nas apresentações etc. A partir daí resolvemos montar um projeto que buscasse dialogar com as preferências musicais desses e dessas jovens na escola. Assim, realizamos um concerto didático com um traçado histórico que começava pelo próprio pagode baiano. Dali costuramos elementos comuns com outros gêneros musicais (samba, tropicália e bossa nova). A ideia do projeto buscou fazer com que os estudantes se interessarem por aprender outros gêneros musicais para além do que já conheciam, como pagode.

A partir desse momento os estudantes se revelavam muito motivados para aprender música. Para comprovar isso, as intervenções nesse ano finalizaram com um Festival das Canções, onde propusemos um pequeno evento, interno. Porém, os estudantes, de tão empolgados arrecadaram dinheiro para contratar figurino, iluminação e até mesmo coreógrafos para ajudá-los no processo. Houve uma mobilização de boa parte da escola. Esta vivência pedagógica me fez perceber, naquele momento, a relevância de compreender quem são os sujeitos envolvidos no processo de ensino, seus interesses musicais e não-musicais. É certo que, naquela oportunidade como bolsista, não mergulhamos em suas vivências não-musicais com tanta profundidade. Porém, este foi um caminho importante para chegar a reflexões mais amplas e complexas que faço como professor (e que também trago nessa dissertação).

Falar da minha experiência no PIBID em 2013 é fundamental para compreender os próximos passos que pavimentaram as tomadas de decisões na minha vida acadêmica e profissional. Naquele ano decidi que não queria ser apenas professor: eu queria ser *professor de música do ensino médio*. Ao longo da minha formação busquei leituras, estava também ansioso pela minha atuação no Estágio

Supervisionado para que eu pudesse retornar àquele espaço. Ainda na graduação, meu Trabalho de Conclusão de Curso, TCC, procurou investigar a prática da musicalização de estudantes pelos bolsistas no PIBID, não pude deixar de fazer um carinhoso recorte ao ensino médio. Assim, comecei a aprofundar minhas leituras sobre aquilo que Margarete Arroyo (2007) chama de trinômio “jovens, música e escola”.

Almejar ser professor no ensino médio me fez pensar em quais possibilidades objetivas me levariam a esse caminho. A partir daí, comecei a enxergar os Institutos Federais de Educação como uma meta profissional. Por acaso ou não, no meu último ano na graduação foi aberto um concurso para professores efetivos de música no Instituto Federal Baiano (doravante IF Baiano). Vi ali uma oportunidade de seguir em contato com o ensino médio escolar, a juventude presente nela e a educação musical.

Fui aprovado neste concurso. Desde então vivo uma experiência profissional enriquecedora e cheia de desafios. Desafios estes que começam pelo contexto institucional no qual estou inserido: uma instituição com vocação às ciências agrárias. Embora o concurso que fiz contemplasse professores de música para todos os 14 campi do IF Baiano, ao tomar posse e chegar ao *campus* fui surpreendido por saber que em nenhum deles havia ensino de música previsto no currículo ou sequer havia algum curso técnico em música para ser desenvolvido. Este fator nos levou a grandes discussões dentro da instituição e mais desafios foram descobertos.

Desde 2019, à luz da Reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei Federal 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Instituição passou por grandes debates em todos os campi. Em meio a tantos desmontes na educação básica, esta reorganização curricular, aos moldes da lei, nos fez enxergar uma possibilidade de tentar inserir a música como componente curricular em praticamente todos os cursos de ensino médio na modalidade Integrado¹. Durante todo este processo, nos envolvemos em uma discussão que incluía questionamentos importantes, como: que tipo de currículo em música deve ser construído? Quais critérios estabeleceríamos para definir os conteúdos do componente? O que devemos ensinar aos nossos estudantes? Como aproximar um currículo em música da cultura

¹ O Ensino Médio Integrado é uma modalidade de educação, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.3.94/1996), no seu artigo nº 40, na qual o estudante cursa o ensino regular integradamente a um curso técnico profissionalizante de nível médio.

estudantil e suas vivências? Qual o papel da música num ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica?

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCCT integra todas as escolas técnicas federais em todo o Brasil. Apesar de serem autarquias tais quais as universidades brasileiras, possuindo percursos formativos que vão do ensino médio ao doutorado, o grande carro-chefe dessas instituições é o ensino médio integrado à educação de nível médio profissionalizante. Para se mensurar a importância dessa modalidade educacional, a Lei 11.892 (BRASIL, 2008), que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, garante que 50% das matrículas correntes devem ser priorizadas ao ensino médio integrado. Adiante, falarei com maior profundidade sobre a Rede Federal e os Institutos Federais em oportuno momento nesse trabalho.

Em 2018, ano de meu ingresso no serviço público, fui nomeado para o *campus* Itaberaba, cidade do interior da Bahia, próxima à região da Chapada Diamantina. Após alguns meses, fui aprovado na seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, que me trouxe até aqui. Naquele momento, cheguei ao mestrado com o objetivo de compreender as relações entre os jovens, o gosto musical e a escola presentes naquele *campus*. Ali realizaria minha pesquisa de campo, visto que eu já ministrava aulas de música dentro do componente Arte (na ocasião de substituição de um professor afastado para doutoramento). Nesse novo espaço, com novos estudantes, fui acometido pelas inquietações de ser um novo professor, em uma nova escola. Quais primeiros passos? Como me aproximar dos estudantes? Quem são esses sujeitos? Mesmo com esses questionamentos, segui a pesquisa no mestrado com o foco em compreender a relação dos jovens com a música e qual espaço (curricular ou não) a escola tem dado para estes saberes juvenis.

Apesar da dificuldade de ainda não ter um componente curricular próprio para a música (o processo de inserção da disciplina ainda estava em andamento), mas já com a metodologia da pesquisa esquematizada para seu desenvolvimento, em setembro de 2019 fui transferido para outro local de trabalho: o *campus* Alagoinhas. Esse fato mexeu com a dinâmica da minha vida e, automaticamente, com a dinâmica da pesquisa. Algumas coisas precisaram mudar, visto que, até aquele momento, o meu local de investigação estava agora a mais de 300 quilômetros de distância de mim, já sem nenhum vínculo direto a partir de então.

A partir disso, após diálogos com a Prof.^a Dra. Flavia Candusso, minha orientadora nesta jornada, fui instigado a procurar trabalhos acadêmicos que falassem sobre esse processo da chegada do professor de música a uma nova escola e, para minha surpresa, não encontrei uma quantidade significativa de discussões a respeito disso. Assim, resolvemos reformular a pesquisa para refletir sobre o/a professor/a de Música num novo contexto de ensino.

Já em 2020, no início do ano, a partir de diversas ações coletivas, os professores e professoras de Música conseguiram implementar o componente Música como obrigatório em diversos campi do IF Baiano, embora aqui preciso enfatizar que este processo não foi unanimidade: apesar de possuírem professores efetivos de nossa área em todas as unidades do IF Baiano, nem todos concordaram em inserir Música como componente obrigatório. Em Alagoinhas, meu novo contexto de atuação, tivemos um saldo positivo: todas e todos os estudantes do Ensino Médio Integrado, ingressantes a partir daquele ano letivo, começariam seu curso já com a Música no currículo escolar obrigatório. Sem dúvida, uma grande vitória!

Organizado numa perspectiva investigativa mais recente e vivendo as reflexões e inquietações pedagógicas no momento profissional vigente (atuação em um outro *campus*, num recém-criado componente curricular específico para a área de música), estabeleci ali objetivos e metodologia de pesquisa atualizados a partir da seguinte questão: *em um novo contexto, uma nova escola ou uma nova turma, como estabelecer os primeiros contatos com os estudantes, a fim de criar uma prática pedagógica musical que seja culturalmente contextualizada e significativa na vida dos jovens no ensino médio?*

Ali, por meio de uma metodologia de estudo de caso, buscava respostas às novas angústias profissionais. Entretanto, mais uma vez, os planos foram interrompidos de maneira abrupta. Três semanas após o início das aulas, já com alguns registros coletados em diário de campo, além de já estar elaborando questionários e entrevistas a serem aplicados com os/as estudantes, a pandemia da COVID-19 atingiu em todas as esferas as atividades humanas no mundo, o que incluiu também o campo dessa pesquisa: a escola.

Em 2020, muitos de nós ainda acreditavam que talvez a pandemia não durasse tanto e que em breve tudo voltaria ao normal. Escrevi esses parágrafos durante um tempo histórico muito duro, com mais de 600 mil vidas brasileiras ceifadas pelo novo coronavírus, com docentes e estudantes ainda na busca para se adaptarem

ao ensino remoto. Estes tempos escancararam ainda mais as já escancaradas desigualdades sociais brasileiras, inclusive na educação, onde as propostas de educação remota, híbrida ou puramente à distância puderam se tornar uma opção para aquelas pessoas que tinham uma certa estrutura, excluindo mais uma vez os sujeitos que têm na educação o único meio de transformação de suas perspectivas de vida.

Sem dúvida, realizar uma pesquisa, em nível de mestrado, em meio a uma pandemia, me trouxe dificuldades objetivas para definir, afinal, qual caminho investigativo seguir. Ao menos pude aprender que temos pouco controle – ou nenhum – sobre diversos fatores ao nosso redor. Sendo a pesquisa científica uma atividade humana, ela também está sujeita a todo tipo de fatores humanos ao longo do percurso investigativo. Relato toda esta trajetória a fim de demonstrar, a quem me lê, que também existem altos e baixos nas rotas da vida acadêmica. Talvez possa ser importante observar que os caminhos no desenvolvimento da pesquisa podem ser tortuosos, mas ainda assim nos levam a algum lugar e são aprendizados profissionais que podem nos amadurecer em diversas tomadas de decisões.

Assim, vivendo mais uma inversão violenta da direção investigativa, este trabalho seguiu sem abrir mão da escola, na representação da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica, tendo o ensino médio e a juventude como foco de discussão, por entender a emergência e necessidade deste tema.

Portanto e por fim, após o relato de toda dinâmica que me trouxe até aqui e das diversas direções tomadas, apresento esta pesquisa que possui seu campo nos estudos bibliográficos e que adota uma metodologia de estado da arte. A decisão de realizar uma pesquisa de estado da arte está relacionada, obviamente, com a impossibilidade de ir à escola e ter contato direto com os estudantes. Entretanto, este trabalho, sob uma nova realidade metodológica, é muito importante para que se possa compreender um rico universo de práticas pedagógico-musicais e aprofundar o debate sobre as relações com as juventudes inseridas nele.

Messina (1998, p. 145) é assertiva ao falar que “o estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando”. A Educação Musical na Rede Federal caminha por diversos afluentes nas mais de 60 instituições que a compõe, nas mais de 600 unidades distribuídas em todos os estados brasileiros. Assim, mapear e compreender as produções que integram a relação “música – ensino médio – rede federal” nos ajuda a continuar caminhando, dimensionando nossos espaços de

atuação e conhecer os limites, abordagens dominantes e ausências no nosso campo pedagógico.

A partir dos questionamentos e ponderações até aqui apresentados, este trabalho tem como objetivo geral: Compreender as relações entre juventudes, música e ensino médio na Rede Federal a partir das comunicações encontradas nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM entre 2009 e 2019. E os seguintes objetivos específicos:

- a) mapear, de maneira geral, os estudos sobre a música na educação básica nos anais da ABEM;
- b) compreender quais são as práticas e abordagens pedagógico-musicais realizadas a partir de trabalhos oriundos do contexto do ensino médio na Rede Federal;
- c) investigar as possíveis articulações entre os trabalhos encontrados, compreendendo aproximações temáticas entre as comunicações;
- d) analisar as contribuições das comunicações levantadas para o campo de estudos da música e juventude no ensino médio da Rede Federal.

1.2 JUSTIFICATIVA

Na educação musical, diversas reflexões têm sido desenvolvidas a partir de objetivos, provocações e problemas encontrados na dinâmica de suas práticas nos mais diversos contextos. Apesar dos retrocessos mais recentes impostos pela Base Nacional Comum Curricular (visto que a disposição da carga horária para o componente Arte foi reduzida, além de sua estrutura ter sido alterada para que as linguagens artísticas se tornem “subcomponentes”), as pesquisas sobre educação musical escolar têm crescido consideravelmente há mais de uma década, especialmente desde a implantação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) e, posteriormente, da Lei 13.278/2016, que trouxeram mais uma vez o ensino de música, nominalmente, ao currículo da educação básica. Desde então, com o volume cada vez maior de trabalhos sobre a música na escola, há também um crescimento de pesquisas acadêmicas que buscam acompanhar o desenvolvimento deste tema a fim de mapeá-lo, mensurá-lo e compreender os rumos dos grandes debates (e também a ausência de discussões necessárias) realizados dentro desse escopo. Podemos citar,

como exemplo, o trabalho de Schwan, Bellochio e Ahmad (2018) que realiza um levantamento de pesquisas de interface entre pedagogia e música; a pesquisa de Del-Ben e Souza (2007), que realiza um balanço de investigações sobre música e sociedade; a pesquisa de Pires e Dalben (2013) que trouxeram um mapeamento sobre música na escola nas produções nos cursos de pós-graduação no Brasil; e até mesmo trabalhos que buscaram “o estado da arte do estado da arte” na pesquisa em educação musical, como realizado por Éliton Pereira (2017), quando mapeou os trabalhos sobre estado da arte dentro do nosso tema. Entretanto, muitas das pesquisas sob esta abordagem metodológica não têm o ensino médio como um foco específico. Muitas vezes ele é citado ora dentro de um leque maior da educação básica, ora associado a outro nível de ensino. É certo que este é um debate que precisa ser aprofundado.

Diante disso, pensar a educação musical no nível médio é tão importante quanto nos outros segmentos da educação básica. Apesar de existirem diversos trabalhos com foco na educação musical no contexto escolar, as investigações sobre as práticas de ensino de música no ensino médio ainda não são muito expressivas. Del Ben (2012, p. 41) realizou um levantamento das principais tendências de investigação de trabalhos que tomam a educação musical escolar como objeto de estudo e constatou que, dos 217 trabalhos publicados entre 2000 e 2010 na Revista da ABEM, 37,3% (ou seja, 81 artigos) desenvolvem a temática da educação musical escolar como objeto de estudo. Desses 81 trabalhos, a autora verificou que apenas 08 (aproximadamente 10% dos 81 artigos) citam o ensino médio explicitamente e, ainda assim, muitas vezes associado a outros níveis escolares. Nessa leitura sobre o estado da arte desta temática, a mesma autora conclui que

embora considerações mais precisas dependam da leitura dos artigos na íntegra, os dados contidos nos elementos pré-textuais parecem sinalizar que as especificidades das diferentes etapas da escolarização na educação básica, especialmente as do ensino médio, não têm sido suficientemente tematizadas pela área de educação musical. (DEL BEN, 2012, p. 41)

Não conseguimos localizar pesquisas que trouxessem, à luz do estado arte, uma abordagem específica sobre a educação musical no ensino médio ou mesmo mais especificamente no contexto da Rede Federal. Dessa forma este trabalho contribui para a consolidação do ensino de música na Rede Federal e também

pretende ser uma ponte para futuros diálogos sobre a educação musical nesta etapa escolar.

1.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa se situa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, tendo como campo os Anais dos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM.

1.3.1 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica é uma rede de ensino centenária que integra não somente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil (IF), mas também outras instituições como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

A história de criação da Rede Federal remonta o início do Brasil como república. Suas primeiras instituições, as chamadas Escolas de Aprendizes Artífices, foram criadas em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha. O decreto que justifica a criação das escolas pelo então governo central, fala que as matrículas deveriam ser preferidas à população que necessitaria de mais assistência social. O ingresso nas escolas ficava subordinado a comprovação de situação de vulnerabilidade econômica, que deveria ser identificada através de “pessoas idôneas” ou “a juízo do diretor, que poderá dispensá-la (*sic*) quando conhecer pessoalmente as condições do requerente à matrícula” (BRASIL, 1913, p. 446). Numa leitura mais crítica e objetiva dessa situação, Kunze (2009, p. 15) diz:

Logo, aos olhos do dirigente do país, os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil incapaz de se rebelar contra a Pátria.

A partir de então se formavam rudimentarmente as primeiras escolas que fundamentaram a Rede Federal no país, situadas nas capitais dos estados brasileiros. Num contexto republicano, no qual o governo central buscava firmar compromissos com políticos com os estados-membros e o desenvolvimento do país (que possuía uma economia extremamente agrária e com pouca mão de obra capacitada), as instituições foram inauguradas no ano seguinte à promulgação do decreto que as criou, em 1910.

Com o passar das décadas, o conjunto de instituições que se multiplicava na Rede foi renomeado diversas vezes. Já foram chamadas de Liceus Industriais em 1937, por Getúlio Vargas; Escolas Técnicas e Industriais, em 1942. Em 1946 as já existentes escolas agrícolas, agrotécnicas passam também a integrar a Rede. Em 1978, são criados dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) no Paraná e Minas Gerais. Esta última denominação é adotada gradativamente em 1994 para diversas escolas da Rede durante o governo Itamar Franco.

Existem alguns fatos importantes nesse interstício que precisam ser apontados neste trabalho. A formação técnica era obrigatória no chamado “segundo grau” (que hoje seria equivalente ao ensino médio). Ou seja, existia uma formação geral e também uma formação profissional que caminhavam juntas. Em 1982, o presidente João Figueiredo retira a obrigatoriedade da educação profissional no segundo grau. Outro ataque relevante na Rede acontece em 1997, no governo FHC, proibindo as escolas técnicas federais de ofertarem o ensino médio integrado (profissional e propedêutico), reduzindo suas capacidades de oferta de matrícula e deixando apenas a oferta de educação profissional nas instituições (FRANÇA; SCHIEDECK, 2021).

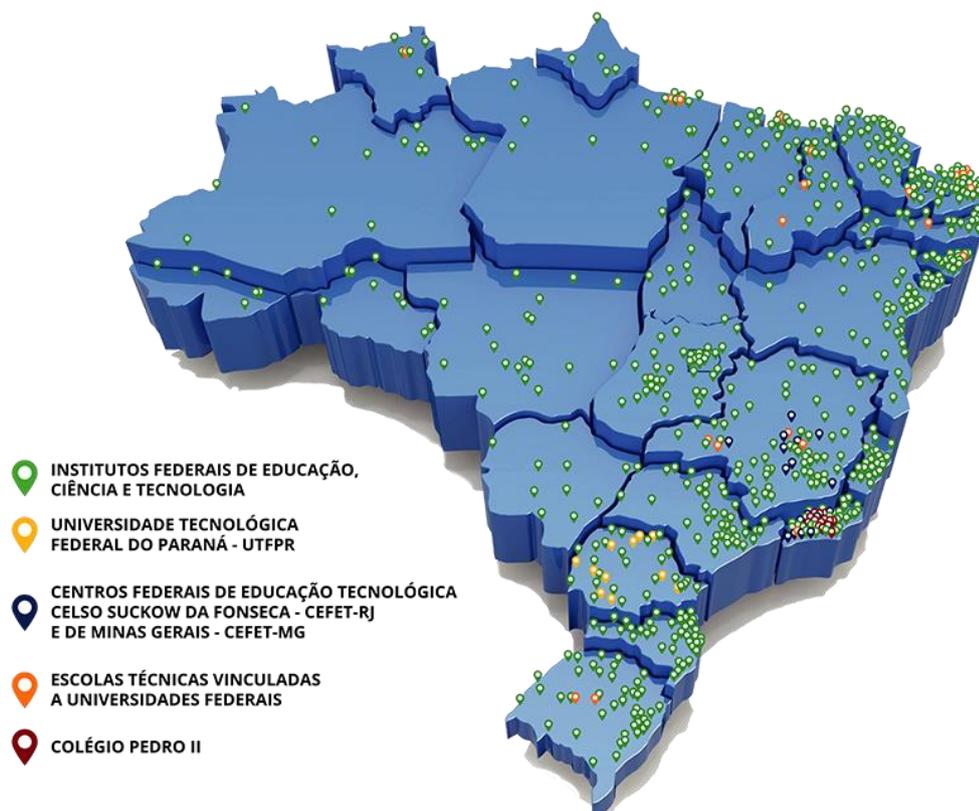
Nos anos 2000 há uma virada histórica na Rede Federal. O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva revoga diversas ações que engessaram e desmontaram a RFEPCT na década anterior e, inclusive, volta a autorizar a modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio. Em seguida, é anunciado um plano de expansão do ensino técnico federal, com a criação de mais unidades. Paralelamente, a discussão sobre a potência da Rede ganha força no Ministério da Educação, sob a gestão de Fernando Haddad, que busca compreender uma identidade para a Rede que fosse mais uniforme, visto que muitos CEFET aspiravam à educação superior, enquanto outros ambicionavam o ensino técnico.

Resolvendo este impasse, diversos desdobramentos culminaram na criação da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a possibilidade de ofertas de cursos de nível médio, superior e pós-graduação. A Lei transformou diversas escolas agrotécnicas, escolas federais e quase todos os CEFET em status de *campus* ligados a reitorias em locais estratégicos em cada estado brasileiro.

A expansão II, iniciada em 2007, estabeleceu como meta a criação de 150 escolas de educação técnica e profissional, distribuídas em 26 Estados. Esse processo culminou na criação dos Institutos Federais, através da Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008, no governo do Partido dos Trabalhadores. Em sua maioria, nascem dos já instituídos CEFETs e Escolas Agrotécnicas, que se aglutinam para formar os novos arranjos institucionais. Esses Institutos caracterizam-se por abarcar, na mesma Instituição, o ensino que vai desde a formação de nível médio integrado ao técnico até cursos de pós-graduação. (ARANTES; COSTA, 2019, p. 19)

A citada Lei cria então oficialmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, articulando as ideias e desenvolvendo uma identidade em rede para todas as unidades do país. Desde então, os IF são a maior parte, em números de campi, de toda a rede. Já existem 685 unidades da Rede Federal espalhadas por todo o território brasileiro, com uma grande capilaridade no interior e nas capitais dos estados, atendendo a 568 municípios e com mais de um milhão de estudantes envolvidos nesse processo (FRANÇA; SCHIEDECK, 2021).

Figura 01 – Mapa da inserção da Rede Federal no território brasileiro



Fonte: Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>)

É nesse contexto, de uma educação integrada, gratuita e de qualidade, que se insere este trabalho. O ensino de música na Rede está presente em diversos campi, com uma estrutura que, apesar de na maioria das vezes não ser suficiente, é bastante motivadora para as atividades de ensino, pesquisa e extensão em educação musical.

1.3.2 A ABEM e seus congressos nacionais

A ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical é uma entidade nacional, de natureza científica, fundada em 1991 na cidade de Salvador. Com a intenção de organizar os profissionais da educação musical, a instituição tem atuado na promoção de debates, encontros, representatividade em órgãos públicos e no auxílio de desenvolvimento de políticas públicas na área. A professora Jusamara Souza (2007), lembrando a constituição da associação, cita uma fala da primeira presidente da ABEM, professora Alda Oliveira, num boletim informativo de 2002 em que diz:

A idéia (*sic*) da Abem nasceu a partir dos encontros da Semana de Educação Musical que nós realizávamos anualmente desde o início dos anos 80, em Salvador. [...] Diferindo dos demais encontros da época, esse evento reunia pessoas de várias subáreas da educação musical, não somente para oferecer cursos de atualização, mas principalmente para falar sobre temas diversos e discutir problemas metodológicos e profissionais. (OLIVEIRA *apud* SOUZA, 2007, p. 27)

A partir desta fala, é notório que a ABEM surge de maneira orgânica a partir da coletividade de professores de música no Brasil. Com a efetiva criação da organização, seu estatuto, disponível no *site* da Associação, em segundo artigo, afirma que suas finalidades são:

- a) Contribuir para o fortalecimento da Educação Musical no Brasil, nos diversos níveis e contextos de ensino e aprendizagem;
- b) Possibilitar o encontro e a partilha de experiências entre educadores musicais a partir da organização de eventos científicos e pedagógicos, internacionais, nacionais, regionais e locais.
- c) Incentivar, divulgar e promover a produção de conhecimento na área de educação musical;
- d) Apoiar pesquisas, ações, eventos e demais atividades relacionadas à educação musical promovidas por instituições locais, regionais, nacionais e internacionais;
- e) Defender a inserção da música nas escolas brasileiras e fortalecer a profissionalização e valorização do educador musical;
- f) Acompanhar e participar do processo de definição e implementação das políticas educacionais do Brasil, a fim de fortalecer o campo da educação musical nos cenários da educação, cultura, ciência, tecnologia e inovação brasileiros.

Sendo um dos principais fóruns nacionais e da América Latina de compartilhamento e difusão de pesquisas, experiências e reflexões sobre a educação musical, a ABEM tem sido uma organização muito produtiva na área, realizando congressos nacionais e regionais com registros em anais, fóruns, cursos, além de promover debates contemporâneos em suas revistas. Seus congressos nacionais, realizados bianualmente desde 2011, apresentam significativa diversidade de temas de investigações e problemas que têm origem no cotidiano das práticas pedagógicas de professores e professoras de música de todo país. É certo que existem discussões

emergentes (talvez nem tão emergentes) que precisam ser aprofundadas entre nossos pares, instituições, pesquisadores e pesquisadoras.

Assim, a ABEM tem sido um espaço plural de debates coletivos partindo de diversas instituições e sujeitos, sendo um rico ambiente também para divulgação da produção científica em educação musical. Por esta razão, escolhemos suas produções a partir dos anais de congresso nacionais como fonte para investigação teórico-metodológica conforme propõe esta dissertação. Os trabalhos apresentados nos congressos nacionais possuem uma grande diversificação em suas origens, partindo de diversas partes do Brasil, o que nos ajuda a compreender a dimensão do tema dessa pesquisa, trazendo uma amostra que pode ser mais real e mais sólida.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para responder às inquietações dessa pesquisa, proponho uma pesquisa metodologicamente construída como estado da arte, que busca a educação musical na Rede Federal como campo de investigação e as edições de anais dos congressos nacionais da ABEM, entre 2009 e 2019, como fonte de pesquisa.

Este trabalho está dividido em seis partes. A primeira parte é composta pela introdução, apresentando os percursos iniciais desta pesquisa. Na segunda, trago uma fundamentação e reflexão no campo teórico, com diálogos do tema da pesquisa e suas transversalidades: trajetória da educação musical na educação básica; jovens, música e culturas juvenis dentro e fora da escola; a educação musical no contexto do ensino médio e, em seguida, especificamente no ensino médio da Rede Federal.

Na terceira, apresento a metodologia de pesquisa, justificando a escolha das abordagens e estratégias mencionadas. Na quarta, apresentarei os resultados, análises e discussões pertinentes à pesquisa, partindo de uma análise quantitativa sobre os dados encontrados sobre a música na educação básica.

O quinto momento é dedicado especialmente para as discussões sobre a música no ensino médio da Rede Federal, apresentando dados quali-quantitativos, onde poderemos conhecer os trabalhos encontrados que dialogam com o objetivo maior dessa pesquisa. Em seguida, na sexta parte, apresento as minhas finalizações e sínteses desse processo investigativo e suas possíveis contribuições.

Como diz a sabedoria popular, “a esperança é a paciência com a lâmpada acesa”. E nesse dever de continuar caminhando pacientemente e acreditando no

desenvolvimento da educação musical escolar, busquei trazer, em linhas gerais, nesta introdução, os passos e descompassos que fizeram caminhar esta pesquisa e este pesquisador, além de apresentar os anseios, contexto e a estrutura dessa dissertação de mestrado. Espero que este trabalho possa contribuir junto ao ensino de música no ensino médio e, especialmente, à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual tenho muito orgulho de não somente escrever sobre, mas de também fazer parte e construí-la cotidianamente. A quem lê este trabalho, fica o meu prévio agradecimento pela compreensão dos atravessamentos profissionais que caminhei nesta pesquisa, além da grande encruzilhada histórica que ainda passamos, compreendendo a dor e o pesar da contemporaneidade da vida.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo me debruçarei na elaboração de reflexões a partir da literatura, que envolve os temas desta investigação: a música, as juventudes e a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. São temas bastante vastos, que trazem, em cada um deles, discussões que antecedem essa pesquisa e são maiores do que ela. Não é intenção esgotá-los em seus debates, mas, sim, trazer a direção e o suporte, nas quais essa investigação se apoia. Assim, esse capítulo se divide em três grandes partes: o ensino de música na educação básica por um viés normativo; discussões sobre as juventudes, ensino médio e a escola; além de buscar compreender as relações dos jovens no ensino médio com a música e também o seu ensino na educação básica.

2.1 O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUNS ASPECTOS NORMATIVOS

O ensino de música na educação básica brasileira, ao longo da história, ensaia passos, **mas** também descompassos. É importante buscar um olhar ao passado recente para compreender o que nos trouxe até aqui e quais são os rumos e tarefas da educação musical na atualidade da escola. Sendo a educação básica uma política fundamentada por leis, a presença da educação musical neste contexto também perpassa por caminhos normativos. Nesta seção, trago uma discussão sobre alguns atos normativos dos anos 2000 até os dias atuais, visto que é neste contexto e recorte histórico que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é instituída, juntamente com a criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008).

2.1.1 Da campanha “Quero Educação Musical na Escola” aos dias atuais

Em 2006 se dá o início da campanha “Quero Educação Musical na Escola”. Este movimento é culminado a partir de diversas movimentações anteriores a ele, conforme aponta Radicetti (2010), vindo desde ações da classe artística junto a Fundação Nacional de Arte – FUNARTE/Ministério da Cultura e atuações de grupos civis junto à Câmara Setorial de Música, com participação expressiva da ABEM.

A campanha “Quero Educação Musical na Escola” contou com a participação de 94 entidades do setor musical e da educação nacionais e internacionais, cabendo ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP, a tarefa de realizar a articulação política do movimento. O núcleo gestor do GAP, por sua vez, foi o Núcleo Independente de Músicos - NIM, criado com o objetivo de construir um caminho para a luta por mudanças na legislação referente ao setor musical, no âmbito do Legislativo. (RADICETTI, 2010, p. 29)

A campanha durou de 2006 a 2008, envolvendo diversos agrupamentos civis e a sociedade em geral. Quando chegou ao parlamento, se configurou junto ao Grupo de Ação Parlamentar Pró-Música – GAP. Esse contexto de lutas pelo ensino de música se desdobrou na criação de um Grupo de Trabalho para a Educação Musical junto ao senado, a fim de elaborar propostas sobre o tema que seriam apresentadas em audiência pública. Foi também elaborado o *Manifesto pela implementação do ensino de música nas escolas*, ratificado e assinado pelo mencionado GT, por diversas entidades nacionais e internacionais, além de ter milhares de assinaturas individuais.

O GT estabeleceu como objetivo a criação de um projeto de Lei que alterasse a LDB, especialmente no seu artigo 26, que versa sobre o ensino de arte na educação básica. Havia uma clara necessidade de se trazer mais certezas sobre a educação musical na escola e garanti-la como uma área de conhecimento obrigatória na educação básica. Assim, a pauta do grupo era trazer novamente o ensino de música à legislação educacional brasileira. O documento foi elaborado por pares dos representantes junto ao senado e apresentado ao parlamento.

Estando o GT incumbido da tarefa de propor uma redação de alteração do artigo 26 da LDB-EN, Lei 9.394, de 1996, os educadores musicais membros do GT se reuniram para a construção de uma proposição clara e representativa da demanda do setor. A proposta inicial para o texto era de que a música seria um componente curricular obrigatório - ou disciplina obrigatória. [...] Em um primeiro Artigo, dois incisos para incidirem e alterarem a redação original do parágrafo 2º do 1º Artigo, a saber: I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º. II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. Um segundo Artigo, dotando um prazo de implementação para os sistemas de ensino, e um terceiro validando a Lei para a data de sua publicação. (RADICETTI, 2010, p. 66)

O projeto, tramitou ao longo de dois anos pelas casas legislativas federais, passando por algumas dificuldades, mas também com diversos apoios importantes de parlamentares, artistas, educadores e sociedade civil. Em agosto de 2008 toda a

movimentação é culminada no sancionamento da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabelecendo que a música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte. Estabelece também um prazo de três anos para os sistemas de ensino se adaptarem a esta legislação.

Em 02 de maio de 2016, oito anos após a implementação da Lei 11.769/08, com fundamento no Parecer CEB/CNE nº 12 de 2013 (BRASIL, 2013), a Câmara de Educação Básica, órgão ligado ao Ministério da Educação, define a Resolução 02/2016 (BRASIL, 2016) trazendo as chamadas “Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de Música na Educação Básica”, importante documento que norteia as escolas, instituições de formação de profissionais e docentes, sistemas de ensino e suas estruturas administrativo-hierárquicas, a fim de estabelecer suas competências e atribuições para o ensino de música.

A leitura do Projeto de Resolução evidencia que se trata de um Documento coerente, que traz definições claras para a inserção do ensino de música nas escolas, apontando caminhos fundamentais para o desenvolvimento da educação musical escolar. Uma importante contribuição do Projeto de resolução é a atribuição de responsabilidades e competências aos diferentes órgãos e segmentos educacionais. Assim, o Documento orienta a inserção do ensino de música a partir de um conjunto de ações em rede em que “as Escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação” devem trabalhar juntos para viabilizar a “operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades”. (QUEIROZ, 2014)

Esta Resolução, conforme aponta Queiroz (*ibid.*), é uma grande vitória para a educação musical brasileira, tanto pelo seu teor como também por ser um documento em que atribui compromissos e deveres para todas as estruturas da educação. Não há registro de outro documento que trouxe uma ordenação tão clara e objetiva para o ensino de música na escola. Portanto, esta Resolução foi uma importante etapa para que os sistemas de educação se adequassem à Lei 11.769/08 e para que conseguissem enraizar o ensino de música na educação básica, passando também pela educação profissional e superior.

Oito dias após a publicação da Resolução 02/2016, no dia 10 de maio de 2016 o parlamento brasileiro altera o artigo 26 da LDB, especialmente no seu sexto parágrafo. Nele, o texto determinado pela Lei 11.769/08, na qual traz a música como

conteúdo obrigatório é revogado. É estabelecida uma nova redação, dada pela Lei 13.278/2016, falando que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular [Arte] de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016). A mesma Lei também estabelece um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino possam implementar as mudanças decorrentes do novo regulamento. Assim, é possível dizer que o novo texto traz, além da música, as linguagens artísticas que devem estar presentes no componente curricular Arte. Se até então apenas a música era a única linguagem artística citada no corpo da LDB, agora as demais passam também a integrá-las nominalmente ao componente. Sobre este tema, Figueiredo e Meurer (2016) trazem reflexões:

As mudanças na legislação confluem para a presença obrigatória da música e das demais linguagens artísticas nos currículos escolares, o que não significa, necessariamente, que tais mudanças estarão nos sistemas educacionais de forma automática. É necessário cada vez mais mobilização tanto de educadores musicais quanto dos cursos de licenciatura que formam estes profissionais no sentido de se conquistar cada vez mais espaço para a música na escola, sempre em diálogo com outros profissionais da educação, incluindo os administradores escolares. (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 536)

A promulgação da Lei n.º 13.278/2016 trouxe algumas incertezas quanto a alguns avanços obtidos para o ensino de música nos últimos anos. É certo que a educação musical continua estabelecida no componente Arte. Mas é importante questionar o que fazer com um documento que estabelece diretrizes operacionais para o ensino de música na escola (Resolução n.º CEB/CNE 02/2016) e que possui como base uma Lei (n.º 11.769/2008) que foi revogada oito dias após a sua publicação. A redação dada pela nova legislação que estabelece as quatro linguagens no componente Arte não deslegitima a Resolução CEB/CNE 02/2016, mas sem dúvidas a enfraquece, na medida em que este documento se fundamenta numa Lei que não está mais em vigor. Entretanto, argumento que a Resolução deva ser defendida nas discussões em educação musical, por ser um instrumento que pode ajudar a orientar os sistemas de educação bem como a garantia de políticas públicas para o ensino de música na escola.

Pensando no cotidiano escolar, o componente Arte, ainda que assegurada sua presença, não possui carga horária expressiva nas séries escolares a fim de que

se consiga, em tão pouco tempo disponível, trabalhar de maneira qualitativa e aprofundada as linguagens artísticas que a Lei obriga a serem ministradas.

Assim, surgem novos desafios, mas também há a manutenção de alguns. Se por um lado, a música, dança, teatro e arte visuais estão nominalmente na letra legislativa, não há resoluções de questões mais específicas que versam sobre a importância de maior duração do componente nas seriaçãoes, a necessidade de professores das quatro linguagens e a garantia de recursos materiais para a execução de atividades artísticas.

A Base Nacional Comum Curricular, documento criado pelo Poder Executivo para estabelecer um percurso formativo comum nas instituições da educação básica brasileira, após diversas versões foi finalizado em 2017, período em que o Brasil atravessava uma grande crise política e institucional. Carolina Heleno (2017), em sua dissertação de mestrado, aponta o início das discussões para criação do documento e diversos problemas na elaboração do texto da Base e traz à tona os interesses de setores privados e organizações internacionais (tendo, como exemplo o Banco Mundial) presentes em todo o período em que foi desenvolvida a BNCC. Sobre isto, a autora fala:

As discussões sobre a BNCC foram inicialmente aprofundadas no ano de 2013, com o destaque para o discurso de Guiomar Namó de Mello, então presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), ex-consultora do Banco Mundial, BID e principal personagem que desenvolve e aplica estudos sobre a vinculação do desempenho com o salário e sistemas de avaliação. A diferença, discutida nessa época, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (*sic*) (PCN) era que a Base teria sua aplicação obrigatória nas escolas. A presidente afirmava que a base não seria um currículo, pois essa tarefa era de responsabilidade dos estados e municípios. Ela trata-se de um assunto de âmbito nacional, ou seja, irá servir de orientação para a avaliação nacional e a formação de professores. (HELENO, 2017, p. 27)

A autora também aponta que a construção do documento se deu através de um lançamento da primeira versão, com a possibilidade de manifestações e contribuições virtuais. Em seguida, o MEC apresentou uma segunda versão, com algumas sugestões de pessoas que contribuiriam ao debate virtualmente para serem discutidas em seminários estaduais. Em seguida, estava prevista a finalização e entrega da versão final do documento (HELENO, 2017). Como dito anteriormente, o documento foi tramitado durante um período de grande instabilidade política,

paralelamente aos ritos parlamentares para o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff e transição para a administração Temer. Heleno (*ibid.*), questiona a forma em que se deu a construção da BNCC e quais são os interesses de organizações privadas na elaboração da Base:

De forma inicial, podemos elucidar que a formulação do documento ocorre com o incentivo do governo federal e principalmente de entidades como o Instituto Natura, Instituto do Itaú, Fundação Lemann, empresas nacionais e internacionais e que se camuflam na categoria de sociedade civil, conhecido como Movimento Todos pela Educação. (HELENO, 2017, p. 28)

Por ser um documento que dá direcionamentos para os sistemas de ensino nas suas propostas curriculares, o ensino de música (dentro do componente Arte) também se insere nesta discussão.

A BNCC sofreu diversas modificações ao longo de debates para sua elaboração. Especificamente sobre o ensino de arte, houveram alterações bastante significativas que resultaram na manutenção de problemas históricos para este componente educacional. Pereira (2017), em seu artigo que busca compreender as relações entre a BNCC e a Lei 13.278/16, aponta que diversos trechos importantes foram retirados de sua versão final. Um desses fragmentos suprimidos diz que:

Entretanto, para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalistas, é preciso garantir que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno. Devem estar presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais. (BRASIL, 2016 *apud* PEREIRA, 2017, p. 06)

O trecho acima poderia trazer, à luz dos debates da atualidade do ensino de arte, resoluções de questões históricas que docentes e entidades de interesse têm colocado ao longo dos anos. Como já foi dito, este parágrafo foi retirado da versão final da BNCC, o que demonstra que não há grande mobilização do poder público em resolver imbrólios que a própria administração da União gerou ao longo das décadas.

Para o ensino médio, versões anteriores da BNCC deixavam claro também as especificações de cada linguagem artística e a necessidade de ter um professor de cada linguagem na escola:

Por isso, no Ensino Médio, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro constituem os **quatro componentes artísticos obrigatórios e devem ser ministrados cada um pelo respectivo professor**, formado em uma das licenciaturas do campo artístico oferecidas no país: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (BRASIL, 2016 *apud* PEREIRA, 2017, p. 7, grifo meu)

O texto acima também foi retirado. Assim, ainda de que a versão final da BNCC pareça favorável a esta questão, estes trechos que sugerem professores específicos para as linguagens artísticas foram rejeitados. Pereira (2017) ainda salienta que com as intensas modificações ocorridas nas versões da BNCC, a versão final não sugere mais “componentes artísticos obrigatórios” e introduz a ideia de “artes integradas”, sendo cada linguagem artística uma espécie de “unidade temática” que o professor deve trabalhar na escola.

A Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, em 2016, emitiu um documento contendo uma série de propostas de mudanças na BNCC, num tom questionador, principalmente no que tange ao componente curricular Arte como obrigatório e sendo composto por “subcomponentes”:

A ABEM considera inadequadas as definições da BNCC de conceber “Arte” como “componente curricular” e, conseqüentemente, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como “subcomponentes”. De acordo as próprias especificações do texto apresentado na BNCC, “ao considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), é necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da educação básica”. Assim fica evidente que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro têm características de componentes curriculares e não de subcomponentes, considerando que cada uma dessas áreas possui especificidades distintas e necessitam de professores com formação específica para atendê-las adequadamente. (ABEM, 2016, p. 04)

Não seria difícil imaginar que as sugestões apresentadas pela ABEM foram ignoradas pelo Ministério da Educação. Esta maneira de enxergar as linguagens artísticas como unidades temáticas ou “subcomponentes curriculares”, reforça a demanda de um professor polivalente, que deveria dar conta de todas as linguagens. Ainda é possível entender que esta sugestão aponta para a superficialidade em que os conteúdos seriam trabalhados, visto que não há um tempo satisfatório para discutir questões inerentes às linguagens artísticas estabelecidas por Lei para o componente Arte.

Santos (2019) reforça que todo o contexto de desenvolvimento da BNCC se deu num grande território de disputa e intensa instabilidade política no país, partindo de uma concepção de educação centrada em resultados, não em processos, prejudicando veementemente suas características de pluralidade e democracia. Assim, tanto o processo de criação da BNCC como seu próprio documento, mergulham a educação básica num caráter retrocessual, que diminui a qualidade do ensino e não dialoga com um currículo crítico. Especificamente sobre o ensino de arte (cabendo aí, também, a música), o documento ignora uma luta de décadas de associações científicas da área, sociedade civil, professores e escolas, buscando qualificar o lugar da arte e suas demandas específicas para um trabalho exitoso.

Este percurso da educação musical na escola, englobando o seu lugar no currículo e suas implicações na legislação brasileira, mostra que há passos e descompassos no ensino de música na educação básica. A trajetória aponta que grandes vitórias para sua inserção no currículo foram advindas de movimentações que se iniciaram no contexto civil, como no movimento “Quero Educação Musical na Escola”, iniciado no início dos anos 2000, que culminou na sanção da Lei 11.769/08.

O ensino de música na educação básica ainda perpassa por diferentes realidades de acordo com o nível de ensino que se propõe discutir. Sabidamente, a educação musical possui mais força nas séries iniciais e, ao chegar no ensino médio se torna mais rarefeita em boa parte das escolas e dos sistemas de ensino. Portanto, especialmente para este trabalho, é fundamental que haja um momento para que possamos discutir, de maneira mais estreita, as questões referentes ao ensino médio e, posteriormente, a presença da música nesse contexto.

2.2 JUVENTUDES, ESCOLA E ENSINO MÉDIO: TRAÇANDO ALGUMAS DISCUSSÕES

Após uma discussão sobre as tramas históricas do ensino de música na educação básica, é preciso falar da etapa educacional que mais nos interessa: o ensino médio. Ao organizar previamente as seções de discussão da fundamentação teórica, previ que esta parte deveria, primeiro, dissertar especificamente sobre nível de ensino, deixando para falar, em seguida, dos estudos sobre as juventudes que estão inseridas no ensino médio. Entretanto, não há possibilidades de falar desse contexto escolar de maneira dissociada dos sujeitos ao qual se destina: as juventudes

brasileiras. Sendo, então, o ensino feito para essas juventudes, nada mais coerente que trazer discussões sobre o que é ser jovem antes de falar especificamente do ensino médio.

2.2.1 Juventudes...

para a sociedade, o desafio é definir o jovem, enquanto para os jovens é definir-se diante de si próprio.

(CATANI; GILIOLI, 2008, p. 12)

No momento em que me debruço para escrever algumas de minhas reflexões sobre as juventudes, enquanto conceito teórico na sociologia, abro uma página de uma rede social, o *Twitter*, e me deparo com diálogos entre jovens (entre os quais me incluo, ainda), questionando a si mesmos das mais diversas formas. Questionando suas existências, suas inseguranças na vida, alguns comemorando o ingresso na universidade, lamentando a falta de emprego, comentando o *reality show Big Brother Brasil*, outros buscando reafirmar suas identidades através da música. Me parece que ao passo em que busco a tradução do que seriam essas juventudes, elas também procuram seu lugar nos espaços e traduções de si mesmos. Esse pode ser um bom ponto de partida para começar a discussão nessa parte do trabalho.

Conforme trouxe como epígrafe nessa seção, Catani e Gilioli (2008) falam que ao passo em que as estruturas sociais buscam definir quem são esses jovens, eles também se debruçam na mesma tarefa em saber quem são. As imprecisões, incertezas e a busca pela descoberta de seu lugar no mundo são questionamentos que perpassam durante toda a nossa vida, mas são mais evidentes durante a juventude. Essa diversidade de questionamentos e comportamentos nos faz refletir sobre quem são essas juventudes.

A definição, ou melhor, as definições conceituais de juventude têm sido uma grande seara de pesquisadores e pesquisadoras nas últimas décadas. Podemos afirmar que a atualidade das discussões e buscas sobre este conceito, mesmo tratando-se de pensá-la como uma fase da vida ou como uma categoria social, faz parte da modernidade (PAPPAMIKÁIL, 2012), sendo um campo de estudos que não é tão antigo.

Atualmente, acadêmicos acerca dos estudos da juventude têm buscado compreendê-la e nomeá-la de forma plural: juventudes. Não há uma juventude, mas várias. Enquanto é comum entender a juventude como uma construção comum e unitária a todos os seres humanos, os estudos sociológicos da juventude apontam que esta busca não deve objetivar apenas as similaridades entre os jovens, mas principalmente compreender a diversidade de marcadores que perpassam por esses grupos, as diferenças que estão estabelecidas entre elas, ou até mesmo entre os indivíduos.

Essa questão é apontada por Dayrell (2005) que introduz, em um de seus livros, a necessidade de compreender as múltiplas formas de ser jovem e os diversos olhares sobre o tema. O autor afirma que “não é fácil construir uma noção de juventude que consiga abranger a heterogeneidade do real” (*ibid.*, p. 07). Por mais que costumamos nos referir às juventudes como uma determinada faixa etária, numa perspectiva homogênea, não há uma uniformidade em ser jovem. Isto porque a construção juvenil é atravessada por signos e representações sociais que são próprias de seus grupos, seus pares e suas subjetividades. Essas condições do *ser jovem* perpassam pelo acesso à educação, pelo gênero, condição sexual, religiosa, classe social, situação geográfico-política, suas construções étnicas etc. Não há assim uma maneira de uniformizar a condição juvenil.

Dayrell e Carrano (2014, p. 112) afirmam que

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem.

Compreender as dimensões conceituais desse tema é um desafio que a Sociologia das Juventudes tem encarado ao longo dos anos. Há uma imprecisão, pois não é possível falar de uma juventude apenas como conceito biológico, mas também como uma condição social que é mutável de acordo com a situação em que os indivíduos estão inseridos e em qual momento histórico vivem.

No geral, a juventude enquanto conceito, tem sido compreendida como uma passagem entre a infância e a vida adulta, mas sem propriamente ter limites

demarcadamente rígidos, conforme apontam Catani e Gilioli (2008). Os autores (*ibid.*) também trazem a ideia de que nas sociedades tradicionais existiam marcos claros na passagem da infância para o ser adulto. Muitas vezes essas passagens não possuíam períodos intermediários. Já nas sociedades modernas, a juventude é estabelecida como um período transitório entre o ser infantil e o ser adulto.

A constituição das juventudes como um grupo social nas sociedades ocidentais foi um processo lento. Perpassou pela sentimentalização do que é ser criança, a atribuição à criança/adolescente a uma condição de indivíduo, a expansão do ensino escolar básico, do nível superior e os espaços de socialização ali criados, e pela compreensão do ser jovem como um tempo específico na vida numa perspectiva de preparação para a vida adulta (PAPPAMIKÁIL, 2012).

José Machado Pais (1990) afirma que existem duas tendências fortes na Sociologia das Juventudes: a *geracional*, que direciona os estudos sobre ser uma fase da vida, buscando os traços em comum e uniformes desse espaço etário do ser humano; e uma vertente *classista*, que busca compreender a juventude como fenômeno social diversificado, “em função de diferentes pertencas de classe diferentes situações económicas [...], diferentes interesses, diferentes parcelas ocupacionais etc.” (PAIS, 1990, p. 140). Dialogando com essa tendência geracional, a juventude, como uma definição cronológica na vida do sujeito, possui seus limites. É certo que há uma caracterização universal, que aglutina transformações no desenvolvimento físico e psicológico do ser humano.

A compreensão geracional foi bastante fundamentada em pensamentos e leituras no campo da psicologia no início do século XX, principalmente a partir dos trabalhos de Stanley Hall, que tiveram forte influência na comunidade científica. Em sua obra denominada *Adolescence* (HALL, 1925), o autor apresenta uma abordagem linear do desenvolvimento humano, estabelecendo que a juventude é formada por uma série de etapas entre a infância até o ser adulto. Essas leituras contribuíram para uma compreensão da juventude como um momento importante, mas também foram responsáveis para a associação desse período juvenil à confusão, estresse, explosões comportamentais. Sobre isto, Pappamikáil (2012, p. 375) fala que:

tal modelo [proposto por Hall], que pressupõe uma crise psíquica e relacional [...] acaba, no entanto, por negligenciar quer o papel das transformações éticas mais gerais, que melhor explicariam as distâncias intergeracionais, quer a influência dos traços sociais,

econômicos e culturais na modelação de padrões de comportamento juvenis.

Apesar de ser uma abordagem muito importante e com grande seara para discussões, não cabe a este trabalho fazer uma aproximação mais intensa das leituras no campo da psicologia e cognição sobre a adolescência/juventude, visto que trago aqui uma leitura mais próxima ao campo dos estudos sociológicos. Entretanto, considero não ser possível compreender a dimensão da cognição adolescente/juvenil sem deixar de considerar conflitos de gerações, questões culturais, socioeconômicas, geopolíticas, geográficas (juventudes do campo e da cidade), questões étnico-raciais e demais marcadores que fazem parte do espectro do jovem para além dos imperativos psicológicos e biológicos.

Grosso (2017) traz à luz que, para os estudos sociológicos, a juventude é uma categoria social e histórica. Social por fazer parte de uma estrutura social, dinâmica, com formação de coletividades de sujeitos assemelhados pela condição de viver um momento etário intermediário. Também histórica porque está sujeita a transformações e metamorfoses.

Retomando os estudos de Pais (1990), numa contextualização denominada de *classista*, pensar nos jovens e suas inscrições de classe e marcadores de vida não reduz esta condição social a uma questão biológica do desenvolvimento, como uma passagem de um ciclo a outro. Neste sentido, Sallas e Bega (2006) afirmam que:

Ainda que saibamos que existe um elemento biológico que participa de maneira fundamental na nossa percepção do que seria a juventude, este não resolve em absoluto no que diz respeito a uma definição consensual em torno do tema. Ou seja, questões socioculturais e políticas parecem ser determinantes, muito mais que os processos biológicos próprios do período. (SALLAS; BEGA, 2006, p. 46)

Ampliando o leque de definições utilizadas em diversas pesquisas sobre a conceituação de juventude na contemporaneidade, Alessandra Troian e Raquel Breitenbach (2018) elaboraram um quadro atualizado apontando as principais tendências de abordagens presentes. Note-se que não há um contraste com as definições trazidas por Pais (1990), quando tratou da aglutinação de conceitos ora como geracionais, ora como classistas, mas, sim, uma ampliação de compreensões, com abordagens mais específicas a partir do que o autor trouxe.

Quadro 01 – Abordagens conceituais geralmente adotadas sobre juventude

Abordagens	Definições e critérios de categorização
Faixa Etária	O critério é a idade dos pesquisados, indicadores demográficos, critérios normativos ou padrões estabelecidos pelos organismos internacionais.
Ciclo de Vida	Período de transição, fase da vida humana de começo bem definido pelo aparecimento da puberdade. Perspectiva adotada pela UNESCO.
Geração	Jovens são inerentemente contestadores, essa rebeldia é necessariamente transitória, como a juventude. Juventude passa a ser vista a partir de seus potenciais de mudança, pela sua capacidade criadora e inventiva.
Cultura ou Modo de Vida	Definida por critérios culturais, destacando-se a importância de espaços de sociabilidade juvenis na constituição de suas identidades. Estreita relação com a mídia, essa juventude está ligada à sociedade de consumo, vestimentas, acessórios, linguagem particulares.
Representação Social	Condição juvenil como uma posição hierárquica social fundada em representações sociais, ou seja, na busca de responder aos significados atribuídos que definem quem é e quem não é jovem em um dado contexto sociocultural.

Fonte: TROIAN; BREITENBACH (2018, p. 791).

A conceituação a partir do marcador da faixa etária é bastante utilizada para consultas demográficas ao redor do mundo. Esta delimitação mais objetiva busca compreender a maturidade biológica dos sujeitos. Funciona também como um aspecto determinante na elaboração de políticas públicas. Entretanto, considerar a juventude apenas como faixa etária é insuficiente para compreender a dimensão do que é ser jovem, pois desconsidera as relações entre a idade biológica e a idade social do sujeito (TROIAN; BREITENBACH, 2018). Groppo também disserta sobre isso:

A idade, por si só, não define a condição juvenil. A modernidade desejou criar marcadores objetivos, fundamentados em um suposto curso natural da vida. [...] Tais marcadores estabeleciam os limites etários do público a ser atendido pelas instituições destinadas a lidar com cada categoria etária: família, creche, orfanato, escola, quartel, universidade, abrigo asilo etc. (GROPPO, 2017, p. 18)

A Organização Ibero-Americana de Juventude, composta por mais de 20 países ibero-americanos, na qual o Brasil é um estado-membro, compreende que o ser jovem diga respeito a pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos. Já a ONU, segundo Troian e Breitenbach (2018), compreende a juventude entre 15-24 anos. No Quênia, a partir de 08 anos de idade a pessoa já pode ser considerada jovem (*ibid.*). Este são alguns dos muitos exemplos de como a juventude pode ser compreendida como uma faixa etária em vários lugares do mundo.

A leitura do tipo “ciclo de vida” está bastante aproximada das ideias da psicologia e cognição, aquilo que Pais (1990) chama de *geracional*. Além disso, engloba também a concepção de que este é um momento preparatório para a vida adulta, um momento de transição. Por ser lido como um momento transitorial, outros autores questionam esse “não-lugar”, no qual colocam a condição juvenil. Seria uma espécie de desqualificação etária que é socialmente lida como um momento de instabilidades, de “ser um problema”, de subordinação à vida adulta. Marília Sposito (2002, p. 09) questiona a ideia de transição como sinônimo de indeterminação pois “este momento cada vez mais alongado no percurso de vida continuaria, paradoxalmente, sofrendo um conjunto grande de atribuições que o desqualificam exatamente porque se trata apenas de uma passagem”. Concordando com a autora, é preciso aqui que haja um cuidado especial quanto às atribuições conceituais para as juventudes como um “momento”, pois podem habilitar uma leitura recorrente de compreendê-las como um problema social, subalternizando e marginalizando-a como uma condição na vida.

De acordo com Troian e Breitenbach (2018) a perspectiva geracional é fruto da ideia de que todos os jovens estão imersos numa mesma situação comum diante das dimensões históricas da sociedade. Daí surge o pensamento de ser uma geração contestadora, rebelde, formada por tribos e atribuindo-lhes a capacidade inventiva e transformadora. É preciso pontuar que este conceito de “geração” difere daquilo que Pais (1990) chama de leitura *geracional*. Nesta, o autor afirma que o conceito geracional está ligado a ideias do desenvolvimento humano, principalmente alicerçadas em discussões da psicologia e cognição, como comunicado anteriormente.

Na representação como “cultura e modo de vida”, as juventudes são marcadas pela inserção na cultura de massas, trazendo à tona seus diversos modos de viver coletivamente. Essas leituras costumam atrelar as juventudes à sociedade do consumo, suas relações com a mídia e os meios de comunicação, principalmente digitais em ciberespaços e comunicação ciborgue (SALES, 2014).

Como representação social, Troian e Breitenbach (2018, p. 792) designam este conceito como “um conjunto de relações sociais específicas vividas por elementos classificados como jovens em determinada sociedade”. Assim, marca a passagem de uma condição social de dependência para de independência nas estruturas civis e sociais.

É possível observar que o ser jovem é sujeito de grande debate nos estudos sociológicos. Assim como não é possível definir unitariamente a juventude, mas, sim, as juventudes, também não é possível dedicar apenas um conceito como o “verdadeiro” nestes estudos. Entretanto, podemos dizer, segundo Dayrell e Carrano (2014, p.110) que “a juventude é uma categoria socialmente produzida”. Sendo as representações sobre juventudes produzidas em suas sociedades, elas diferem em diferentes contextos culturais, históricos e geográficos.

A juventude também é uma construção histórica. Sobre isso, Dayrell e Carrano (*ibid.*) continuam:

[...] a juventude aparece como uma categoria socialmente destacada nas sociedades industriais modernas, resultado de novas condições sociais, como as transformações na família, a generalização do trabalho assalariado e o surgimento de novas instituições, como a escola (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111)

Há também questões de condições sociais e representação que os autores apontam. É certo que há um caráter universal, dado pelas transformações biológicas e psicossociais em um determinado momento do ser humano, mas essas não são as únicas leituras que as juventudes, enquanto categoria socialmente produzida, apresentam.

A pluralidade de representações, práticas culturais, sociais, de classe, gênero, raça, político-geográficas, urbanas ou rurais e diversos outros marcadores de vida, apontam diversas respostas para saber o que é ser jovem. Esses marcadores citados, culminam também em práticas coletivas de jovens que se sentem semelhantes, formando agrupamentos culturais. Podemos chamar estes agrupamentos de culturas juvenis, que carregam em si símbolos, práticas, formas de comunicação, expressão e comportamentos que asseguram o seu lugar no mundo num sentido de coletividade. As culturas juvenis, segundo Dayrell e Carrano (2014) têm buscado as linguagens culturais como forma de mediação social entre seus pares e também com o mundo. Assim, a dança, a música, o audiovisual, o corpo, a comunicação aglutinam jovens numa maneira de se reconhecer no outro e no mundo.

A cultura juvenil faz parte da construção do ser jovem. É certo que as experiências individuais dos sujeitos são fundamentos e pilares para construção de si mesmos. Entretanto, a experiência com o outro, o coexistir com o outro, demarcam suas identidades e expressões coletivas.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Nessas práticas, criam novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade para além da lógica estreita do mercado, assumindo papéis de protagonistas em seus meios. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 115)

As juventudes vivenciam a cultura como uma maneira de mediação simbólica (*ibid.*). São participantes não somente na condição de espectadores, mas também no fazer cultural. Os espaços simbólicos construídos pelos jovens são uma maneira de aglutinar seus semelhantes que também se sentem representados através de determinada expressão. Assim, suas identidades individuais e coletivas são reforçadas, normalmente distantes de figuras que representam controle. Nesses espaços de identidade, os grupos culturais lhes entregam experiências de fortalecimento de suas autoestimas, reforçando laços entre si e garantindo-lhes visibilidade.

Para esses jovens, muitas vezes destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção da autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas. Eles querem ser reconhecidos, querem visibilidade, enfim, querem ser alguém em contextos que, comumente, os tornam invisíveis, ninguém, na multidão. (*ibid.*, p. 116)

É preciso enfatizar que os jovens, muitas vezes, recebem atribuições socialmente negativas quanto aos seus interesses. Essa deslegitimação de suas vivências, os colocam num lugar de marginalização. Suas identidades são fortalecidas comunitariamente entre seus próprios pares e parceiros. Esta é uma maneira de reafirmar seu espaço no mundo, seus gostos e práticas culturais, num contexto social mais amplo que tende a subalternizá-los.

A dimensão das culturas juvenis são fundamentais na elaboração da identidade do ser jovem. Assim como dito no início desta seção, o ser jovem é um momento de intenso questionamento sobre si, sobre o outro, sobre seu lugar no mundo e construção de seu projeto de vida. A elaboração sobre si mesmo é realizada a partir de experiências consigo mesmo e pelo outro. Dayrell e Carrano (2014, p. 122) falam que:

[...] a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem torna-se capaz de refletir e de ser como um indivíduo que participa da sociedade, que recebe e exerce influências, fazendo com que este momento da juventude seja, por excelência, do exercício de inserção social.

O processo de identificação do sujeito não é necessariamente fixo, essencial ou permanente. A identidade também se transforma a partir das intervenções dos sistemas culturais na qual se está inserida. Logo, a definição de quem é o indivíduo pode ser mutável progressivamente ao longo de sua própria história. Assim como os nossos gostos podem mudar, a nossa identificação também é sujeita a alterações ao longo da construção histórica do sujeito. A interação com o outro, com o que é externo a si mesmo, produz o que Dayrell e Carrano (2014, p. 124) chamam de autorreconhecimento e heterorreconhecimento, sendo estes os elementos que justificam a importância do pertencimento em grupo, como uma forma de garantir e endossar suas identidades individuais.

Quando falamos em identidade não estamos nos referindo a um Eu interior natural, como se fosse uma capa colocada pela sociedade [...]. Ao contrário, estamos falando de uma elaboração que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros [...]. Não nos sentimos ligados aos outros apenas pelo fato de existirem interesses comuns, mas, sobretudo, porque essa é a condição para reconhecermos o sentido do que fazemos e para nos afirmarmos como sujeitos das nossas ações (DAYRELL; CARRANO, 2014, pp.122-123)

Com o processo da globalização, aceleração cada vez maior na forma de se comunicar e ter contato com o outro, além da variedade dos meios de comunicação, o ser jovem possui acesso a dimensões regionais e universais, adquirindo acesso a maneiras de socializar e de vida que afetam suas próprias formas de identificação. Através da pluralização de suas identidades, os jovens atravessam lugares, grupos, relacionamentos que lhe garantem uma multiplicidade de identidades. Muitas vezes, suas identidades são até mesmo contraditórias, quando, por exemplo, seus valores e comportamentos junto ao agrupamento familiar são confrontados com outras formas de se comportar junto aos amigos, comunidades virtuais etc.

Outra dimensão trazida por Dayrell e Carrano (2014) se dá na construção das identidades de jovens que são pobres. Os autores chamam estes fenômenos de necessidade de construção de identidades autônomas, visto que estes jovens são

inseridos em um contexto perverso de desigualdade social, a falta de trabalho e de condições perenes para vivenciarem suas juventudes e se autorrealizarem. A negação e privação de experiências culturais para estes sujeitos também é uma marca da juventude pobre. Esta lacuna em suas vidas também lhes impede de experimentar suas diversas potencialidades.

Retoma-se a importância das políticas públicas para garantir a todos os jovens as possibilidades de vivenciarem a juventude como uma fase de direitos a fim de que possam construir identidades positivas e projetos que afirmem sua dignidade. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 126)

Essas juventudes marginalizadas, numa busca de construção de identidades autônomas são majoritariamente negras e periféricas. 66% das juventudes brasileiras são negras, segundo Barbosa (2018). Se por um lado urge a necessidade de construção de identidades positivas aos jovens brasileiros, em sua heterogeneidade, as juventudes negras e periféricas vivem uma preocupante situação que muitas vezes lhes implica risco de vida. Barbosa (2018, p. 05) aponta que, em 2011, para cada jovem branco assassinado, morrem 2,7 jovens negros. Esses dados mostram que, no cotidiano brasileiro, principalmente nos centros urbanos, o risco de jovens negros serem assassinados é uma realidade latente e um fator que corrobora negativamente na construção de suas identidades como sujeito. Quero dizer que, a ideia de ser assassinado no caldeirão da violência urbana e institucional está constituída em suas identidades majoritariamente.

As questões de gênero também são um motor de produção de diversidades e desigualdades sociais nas juventudes. Silva (2018, p. 31) destaca que “gênero não é apenas uma categoria da identidade individual e foco das construções simbólicas, mas também uma dimensão das relações sociais e da organização social”. Nesse sentido, as identidades de gênero construídas pelos jovens são um pilar importante para compreender não apenas suas subjetividades, mas também suas coletividades e suas inserções nos espaços sociais.

Há também entre as juventudes as dissidências de gênero e sexualidade, que constituem marcadores de suas vidas e sociabilidade. Juventudes LGBTQIAP+, além de ter que lidar com as suas próprias construções que são inerentes ao ser jovem, desestabilizam a força moral e ideológica heterocentrada e sofrem retaliações sociais por suas existências dissidentes da normatividade (JUNIOR; OSWALD; POCAHY,

2018). Os atravessamentos de repressão e violência nas instituições por onde caminham (seja na família, rua, escola, igreja e demais espaços) os colocam em situação de vulnerabilidade e precariedade.

Através de marcadores sociais de identidade e diferença, acompanhamos as nuances da fabricação dos jogos de verdade que estabelecem quais sujeitos são colocados em posições de precariedade e vulnerabilidade [...]. Dito isso, somos interpelados também a questionar o grau de precariedade e vulnerabilidade de todos os jovens que, ao não identificarem-se com a heterossexualidade, têm sido marcados pelas experiências da abjeção, da repulsa social. (JUNIOR; OSWALD; POCAHY, 2018, p.135)

Por fim, a experiência de ser jovem perpassa por uma construção que os marcará para o resto da vida. Sendo este momento tão importante para a formação do indivíduo, num momento de intensos questionamentos sobre si e sobre o mundo, em que constroem seus projetos de vida, é preciso compreender que o jovem é, sobretudo um sujeito de direitos. Direito, inclusive, à sua própria vida. Portanto, sendo a escola um espaço de intensa formação de suas individualidades, identidades e biografia, este lugar deve ser feito *para* os jovens e, sobretudo, *com* os jovens. Assim, falaremos melhor sobre as relações desses sujeitos com o espaço escolar na seção a seguir.

2.2.2 As relações entre os jovens, a escola e o ensino médio

As representações sociais de cada tempo escolar, de cada nível, são diversas. A educação infantil é pensada como tempo flexível, indefinido, reinventável como a imagem que se tem da infância. As séries-anos iniciais da Educação Fundamental ainda tentam incorporar essa imagem flexível, mas, na medida em que avança para os últimos anos, para os tempos da adolescência, a rigidez escolar aumenta. O Ensino Médio carrega a representação de um nível escolar rígido em função de seu papel de preparar para o ensino superior, para o vestibular-ENEM, para o trabalho.

(ARROYO, 2014, p. 68)

No panorama teórico deste trabalho, é fundamental compreender como a escola tem dialogado com os jovens na construção de relações e aproximações entre instituição-sujeito. A escola, desde a reforma do ensino médio proposta na década de 1990, apontou diversas mudanças para uma educação no século XXI, atualizando

seus fundamentos e com a “exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil” (ZIBAS *apud* DEL BEN, 2012, p. 40). Entretanto, será que essas mudanças pretendidas aconteceram efetivamente no plano concreto? Assim, é importante refletir sobre a conexão juventudes – espaço escolar.

Tomazetti e Schlickmann (2016) apontam que os anos 90 foram um momento em que o país começa a repensar a sua oferta formativa para jovens, em nível médio, num objetivo de se assemelhar a projetos educacionais de países desenvolvidos, procurando trazer modernização e democratização social à escola. Assim, buscou-se realizar uma nova formação de nível médio, que dialogasse com as rápidas transformações tecnológicas que já avançavam no mundo, especialmente no campo da produção e do trabalho, tendo vista o crescente desenvolvimento da ciência e tecnologia. É na LDB 96 que é trazida uma nova nomenclatura para esta etapa educacional. O chamado “segundo grau” passa a ser o “ensino médio”. Este, sendo a última etapa da educação básica, tem a finalidade de aprofundar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, obter formação cidadã para o convívio social e o mundo do trabalho, além de oferecer os conteúdos necessários para o ingresso em cursos de nível superior.

Esta visão de uma etapa da educação voltada para o ingresso no mercado de trabalho, à uma formação cidadã e, ao mesmo tempo, para a universidade, trouxe consigo a tentativa de massificação deste nível de ensino, num esforço de expandir e absorver a superlotação causada pela demanda formativa emergente nas cidades (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016).

Todavia, a expansão do ensino médio no Brasil também carregou problemas quanto à qualidade de sua oferta e à grande evasão. Moreno (2021) mostra que, em 2018, a conclusão do ensino médio, entre jovens de 18 a 29 anos, foi alcançada por 76% dos jovens brancos, enquanto entre a juventude negra a taxa é de 60%. Dados trazidos por Coelho e Maia (2021) apontam que apenas 70% dos jovens mais pobres tem acesso ao ensino médio. As diferenças ainda são mais acentuadas a depender das regiões. Em São Paulo, os autores apontam que 87% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no ensino médio, enquanto no Amapá a proporção é de apenas 49,1%. Num recorte de classe social, 92,6% dos jovens mais ricos de até 19 anos haviam concluído o ensino médio. Entre os mais pobres, utilizando o mesmo critério etário, apenas 58,8% concluíram esta etapa. Considerando o estado pandêmico que vivemos desde 2020, a situação de abandono escolar tende a ser muito mais grave,

visto que muitos estudantes não conseguem ter acesso aos aparelhos tecnológicos e digitais necessários para manutenção da educação que não é exclusivamente presencial, e muitos outros viram sua condição de renda familiar diminuir, surgindo a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento de suas casas.

A evasão escolar é um tema de grande debate, principalmente no ensino médio. As suas consequências são a marginalização e subalternização dos indivíduos. Ferreira e Oliveira (2020) apontam que os principais motivos de evasão são: gravidez na adolescência, baixa renda da família, necessidade de trabalhar para contribuir no sustento familiar, dificuldades na aprendizagem e falta de interesse dos estudantes e da escola. As autoras (*ibid.*) também tentam sistematizar as motivações e tensões dos estudantes no ensino médio a partir de momentos relacionados a cada série:

No ensino médio o entusiasmo dos alunos pelo estudo é passageiro, aonde (*sic*) se observa os seguintes acontecimentos: no primeiro ano do ensino médio os alunos estão orgulhosos, pois normalmente estão tendo maior grau de escolaridade que os pais. No segundo ano o interesse começa a diminuir. Um dos fatores desse desânimo é o grau de dificuldade das disciplinas, outro fato é que a socialização se torna mais importante que os estudos. No terceiro ano o aluno se depara com o início de um novo ciclo da sua vida no qual muitas das vezes as suas expectativas não se realizam. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 43)

Assim, é possível observar que existe uma complexa relação entre a escola e a juventude. Os paradoxos estabelecidos em seus percursos de vida se cruzam com a sua jornada escolar, especialmente, neste caso, no ensino médio.

Segundo Tomazetti e Schlickmann (2016), a escola, em diversos sentidos, pode estar esvaziada de suas finalidades educativas. Enquanto isso, os estudantes, veem seu processo educacional como um fim e não como um processo. Assim, urge a necessidade de uma reconfiguração profunda daquilo que a escola é, conjuntamente àquilo que os estudantes são.

Segundo essa lógica de pensamento, a função da educação está intimamente ligada à ideia de constituição de um sujeito útil ao tipo de sociedade que se deseja, logo, a educação está relacionada à formação de mão de obra, nos diversos âmbitos profissionais. (TOMAZETTI, SCHLICKMANN, 2016, p. 334)

Os jovens e a escola vivem numa problemática relação. Se, por um lado, a escola propõe um programa de conteúdos e comportamentos dirigidos por atos institucionais normativos, do outro, os jovens chegam à escola com seus saberes, desejos e experiências construídas com seus pares e seus contextos de vida. As contradições postas através desta relação são descortinadas num constante aumento do desinteresse dos jovens pelo espaço escolar.

É importante salientar que o desinteresse dos jovens pela escola também perpassa na intencionalidade política na manutenção de desigualdades, visto que a escola é um instrumento de construção de sociedades. Logo, ao passo em que as juventudes podem entender a escola como um espaço desinteressante, é preciso compreender o que falta na escola para que seja um ambiente acolhedor, motivacional e que traga a dimensão de ser uma instituição ativa em suas construções de projeto de vida.

Dayrell e Carrano (2014), aprofundando as mais recorrentes questões sobre as relações estudante – professor e estudante – instituição, trazem um panorama das queixas mais comuns que são colocadas no cenário escolar. Sobre o estudante, há a queixa do comportamento, rebeldia, falta de respeito, irresponsabilidades, entre outras. Sobre o professor, o fracasso do ensino é colocado sobre o seu colo, sendo responsabilizado pelo fracasso no processo de escolarização. Sobre a escola, os jovens a percebem como uma obrigação, uma etapa enfadonha, que precisa ser superada para alcançarem a condição social de *sujeito*. Nesta questão, os autores apelam:

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o “problema” não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola e aos seus professores. É fundamental superar nossa tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático. [...] Não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida [...] expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103)

Os problemas existentes na difícil relação entre escola e juventudes são questões, antes de tudo, sociais. Perpassam também por uma construção escolar pública majoritariamente precária, na qual os estudantes, muitas vezes, não conseguem enxergar ali alguma saída esperançosa para o futuro. Neste sentido, a

escola torna-se uma obrigação autoritária (através da família e também do estado) para que se chegue a algum lugar, mesmo que não se saiba qual é.

Assim, o acesso dos jovens ao ensino médio, requer a necessidade de compreender a pluralidade, as contradições e as diferenças que são existentes também na nossa sociedade. Não há como abrir mão da complexa teia social existente fora da escola a fim de criar uma homogeneidade de pensamento, comportamentos e cultura dentro dela.

Peregrino e Carrano, citados por Arroyo (2007, p. 20), afirmam que “os jovens podem identificar o espaço escolar como desinteressante, uma vez que eles não se reconhecem numa instituição onde suas culturas não podem se realizar nem tampouco podem se fazer presentes”. Segundos os autores, parece não haver chances de negociação entre os espaços lisos – que permitiriam aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto – e os espaços estriados – cujas principais características seriam a ordem e o controle.

Tomazetti e Schlickmann (2016) também discutem qual o papel da escola, especificamente do ensino médio, num contexto global em que a instituição já não é mais a fonte monopolizadora de uma cultura a ser transmitida.

tal monopólio da produção de significados não é predominante frente às múltiplas formas oferecidas aos jovens para construir percepções sobre o mundo. Os mesmos trazem à escola suas próprias linguagens e culturas, fazendo-se atores, sujeitos ativos na construção da forma de ser no espaço escolar e não apenas receptores de conteúdos com fins de memorização (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 334)

Dessa forma, a cultura escolar no ensino médio, estabelecida por ela mesma, com seus ritos, entra em contradição com as diferentes formas de ser jovem e de manifestações culturais, que são construídas ativamente pelas juventudes. Esses jovens estão na escola, mas antagonicamente, divergem da cultura escolar na maioria das situações, fazendo com que a escola esteja fechada em si e de olhos cerrados para potencialidades evidentes que são as culturas juvenis.

É esta uma das principais fontes da crise estabelecida pela relação dos jovens com a escola: por um lado, a existência de um público trazendo histórias e vivências das quais são protagonistas ou vítimas e, na outra ponta, a frustração da instituição na tentativa de conformar estas juventudes à cultura escolar enrijecida e pré-estabelecida (ARROYO, 2014). Há uma dupla sensação de frustração, visto que,

majoritariamente não há negociação e participação da construção deste espaço pelos jovens que nela estão. Assim, a instituição escolar deixa de atender a uma diversidade de interesses, provocações e anseios de sujeitos, que buscam algum sentido nos espaços em que estão inseridos.

A participação dos jovens nas instâncias de poder, sejam escolares ou outras, também são importantes para que estes consigam se enxergar como criadores desse lugar, sendo agentes ativos e transformadores. Neste sentido, falam os autores:

Falar em participação implica levar em conta dois princípios complementares. Ela envolve o que se pode denominar de formação teórica para a vida cidadã – aprendizagem de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais etc. –, e, também, a criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar. [...] Diante disso, fica a pergunta: será que esses dois princípios são colocados em prática na sua escola? (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 120)

Assim, a efetiva participação dos jovens nos espaços de decisões é uma forma de começar a corrigir as dicotomias e níveis de interesse que constituem a escola, além de ser um exercício da civilidade democrática. A participação efetiva desses jovens na escola também perpassa pela construção de um currículo que seja feito *para e por* elas.

No preâmbulo desta seção, trago uma citação de Miguel Arroyo (2014) apontando como os níveis de ensino vão ficando cada vez mais rígidos com o passar das etapas na escola, culminando no ensino médio. Etapa esta que, como já falado, tem se tornado cada vez mais inflexível numa busca de atender as demandas de ingresso ao ensino superior e também as exigências para o mundo do trabalho. Esta preparação para uma próxima etapa da vida, na qual o sujeito deixa a escola para alçar voos em outros locais, tem sido questionada, pois o ensino médio precisa não apenas abrir as portas para futuro após a educação básica, mas também dar o *direito ao jovem a ter sua formação como jovem*. É preciso também refletir que cada vez mais o ensino superior, em suas próprias complexidades e ramificações do saber, tem se distanciado da educação básica. O ensino superior fica cada vez mais superior, e a educação básica cada vez mais básica (ARROYO, 2014). Sendo o ensino médio o último grau para um possível acesso à universidade, é preciso que este nível não apenas prepare os jovens para provas de ingresso, mas que dialogue com os jovens

enquanto jovens, que garanta uma formação de nível médio, que respeite a sua condição de jovem. Miguel Arroyo, em suas próprias palavras, fala:

Na medida em que o nível superior se hierarquiza em níveis internos cada vez mais segmentados, a Educação Básica fica mais básica, e o Ensino Médio perde a condição de nível médio. Quanto mais se sofisticam os andares de cima, as coberturas, mais se distanciam os andares de baixo, mais se desvalorizam: Ensino Médio popular não tem o mesmo valor do antigo Ensino Médio. (ARROYO, 2014, p. 68)

O ensino médio precisa ser popular. Popular, no sentido de ter seu acesso universalizado, garantindo ao jovem políticas públicas para a sua permanência, condições de instalação que sejam favoráveis à aprendizagem, com um corpo docente qualificado e bem remunerado, e um currículo que dialogue com as suas próprias vidas e diversidade de interesses. Sendo a vida uma trajetória dinâmica, o conhecimento um campo dinâmico, o currículo escolar não deveria ser um campo estático, como afirma Arroyo (2014). O autor também fala que o currículo é “um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade” (*ibid.* p. 54).

O currículo no ensino médio é um instrumento de garantia ao direito ao saber. A coletividade de professores, de movimentos estudantis e de demais instâncias que possuem interesse na escola têm buscado ao longo das últimas décadas debater e atualizar o território do currículo na escola. É uma forma de reconhecer a dinâmica do conhecimento e os caminhos que o cotidiano da vida social toma a todo tempo. Entretanto, a construção e incorporação de novos saberes no ensino médio precisa passar pela ampla compreensão de que a escola, constituída de seus professores e jovens, também é produtora de conhecimento. Temos debatido com bastante ênfase sobre as bagagens que os jovens trazem à escola, mas é inegável que os professores, juntamente com a sua formação e suas experiências profissionais e de vida, também são atores na produção de conhecimento dentro da escola.

É preciso reconhecer, nas práticas pedagógicas e no currículo do ensino médio, os jovens como produtores de conhecimento. Suas presenças na sociedade, suas potencialidades criativas em modos de ser e existir, de identidades, culturas, valores e pensamentos. Arroyo (2014, p. 161) diz:

Não se trata de secundarizar os conhecimentos das disciplinas, das áreas que constituem o currículo do Ensino Médio, conhecimentos a que têm direito os jovens trabalhadores que tanto lutam por chegar nesse contexto escolar. Trata-se de enriquecer e contextualizar esses conhecimentos e colocá-los em diálogo horizontal, enriquecedor com as vivências sociais coletivas desses jovens, com as indagações teóricas, à procura das explicações que levam de sua história, de nossa história para as escolas.

Assim, pensar em outros currículos para o ensino médio, perpassa em garantir não somente a ampliação e a dinâmica do conhecimento produzido pelas áreas presentes no currículo da escola, mas também por assegurar o direito ao conhecimento sobre si, sobre sua própria história, sobre a pluralidade de experiências sociais vivenciadas pelas juventudes (ARROYO, 2014).

A escola garante o direito ao conhecimento. Assim, é preciso defender a compreensão sobre o mundo e sobre o outro, mas também sobre si e, *a partir de si*. Há o direito em compreender as relações de poder na sociedade, sobre as desigualdades sociais, sobre a cultura, a arte, o direito ao trabalho, moradia, a educação, enfim, conhecer a teia social em que todos estamos inseridos.

O saber sobre si também engloba o direito ao conhecer a sua própria condição juvenil. Como temos visto neste trabalho em momentos anteriores, ser jovem é uma construção social e sobretudo interpretada de diversas formas nas sociedades. As juventudes inseridas num contexto social complexo, dinâmico e desigual, como é o brasileiro, precisam ser consideradas quando pensamos no currículo do ensino médio. A situação de fragilidade social, as desigualdades presentes, o desemprego, as condições de vida urbanas e rurais no país, a distribuição de oportunidades, acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho, a violência e os altos índices de homicídio, especialmente tratando-se da juventude negra e periférica brasileira, são elementos que os atravessam nas mais diversas dimensões da vida. Como essas condições juvenis podem estar no currículo?

Para garantir-lhes uma formação de identidades positivas sobre si mesmos e potencializar o chamado “poder transformador” das juventudes, é preciso oferecer, pedagogicamente, as condições para que possam interpretar as mais diversas realidades presentes no nosso cotidiano. As dimensões mais difíceis sobre ser jovem não podem ser ignoradas ou subdimensionadas. A sua formação cidadã perpassa por conhecer profundamente a contextualização social em que estão colocados. Dados de 2010 (DAYRELL; CARRANO, 2014), apontam que 85% das juventudes viviam em

áreas urbanas e com renda familiar *per capita* de um salário-mínimo (dados do último censo realizado pelo IBGE, visto que não ocorreu o censo previsto para o ano de 2020). Estas juventudes majoritariamente empobrecidas, veem seus futuros e oportunidades comprometidas num contexto social em que lhes carecem oportunidades de ascensão social e melhorias em suas condições de vida. Caberia isso também ao currículo?

Falar de ensino médio, currículo e jovens nos faz necessariamente retornar a discussão para o espectro legislativo, em 2016, quando houve um fato político bastante violento à educação pública, especialmente ao ensino médio. Após o golpe parlamentar que derruba a Presidenta da República Dilma Rousseff, a então administração Michel Temer, apenas alguns dias após a sua posse no cargo, criou a Medida Provisória 746/2016 que modificava a LDB, dando partida, assim, à chamada Reforma do Ensino Médio. É bastante curioso salientar que, tratando-se da educação pública, um presidente instituído em condições questionáveis resolva alterar diretrizes da educação nacional, construídas com muita luta, discussão (e também por contradições), com uma atitude impositiva e autoritária, distante da discussão pública e das pessoas que estão na base desse nível de ensino. Dada a natureza desta situação, Carneiro reflete:

Podemos afirmar que em contextos sociais e políticos conturbados, marcados pela tomada de poder nas circunstâncias acima descritas, a implantação imediata de reformas no contexto educacional configura-se como historicamente recorrente, assim foi na ditadura Vargas, na ditadura empresarial-militar de 1964, no golpe neoliberal na década de 1990 à Constituição Federal e, agora, no golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial. (CARNEIRO, 2020, p. 03)

Sendo uma Medida Provisória um ato do poder executivo que possui força de Lei e deve ser aplicada somente com justificativa e em caso de relevância e urgência, Carneiro (*ibid.*), ao estudar esta Medida Provisória (MP), aponta que as justificativas apresentadas para a reforma do ensino médio aparecem na Exposição de Motivos da MP 746/2016, na qual a Presidência da República aponta esta necessidade de modificações na educação básica para que se alinhe as “premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef” (BRASIL, 2016 *apud* CARNEIRO, 2020, p. 03).

Heleno (2017), em sua dissertação de mestrado sobre as relações entre a BNCC e o Banco Mundial, já demonstrava os interesses de instituições internacionais,

especialmente instituições do mercado financeiro, na reforma e atualização da educação pública brasileira, especialmente ao ensino médio, numa intenção de que esta formação seja para o *mundo do mercado* e não para o *mundo do trabalho e cidadania*.

A reforma do ensino médio determina que os estudantes egressos do ensino fundamental devam escolher itinerários formativos a partir das áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica/profissionalizante. É importante dizer que as escolas não são obrigadas a estabelecer todos os ciclos formativos e, os estudantes, devem escolher apenas um destes.

Ainda com status de MP, a reforma do ensino médio, editada pela administração Temer, em sua primeira versão, subtraiu a obrigatoriedade do ensino de Arte nesta etapa. A partir de diversas pressões e mobilizações da sociedade civil e escolar, o componente curricular passou a ser mencionado na Medida Provisória. Santos (2019) relata esta situação com precisão:

Vale lembrar que, na proposta inicial da Reforma, sob a Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016 (Brasil, 2016b), a Arte constava diretamente suprimida do ensino médio e foi, por meio de muitas pressões e propostas de emendas à MP, que o componente curricular voltou a ser mencionado na mudança. Ademais, há uma compreensão rasa e equivocada das autoridades que conduzem os processos de revisão e mudança educacional, como foi o caso do senador relator da Medida, Pedro Chaves, ao afirmar que “a aceitação de professores com notório saber caberá apenas para áreas em que não há formação acadêmica própria, como música, por exemplo”. (SANTOS, 2019, p. 60)

A medida causou bastante comoção na sociedade civil, culminando também em diversas ocupações estudantis em 2016, contra a reforma do ensino médio (HELENO, 2017). A Associação Brasileira de Educação Musical editou uma dura nota pública se posicionando contrariamente à reforma. A nota dizia que:

Além do absurdo de alterar a Lei máxima da educação nacional a partir de uma Medida Provisória de um Governo que não foi eleito pelo voto popular, a MP do Governo Michel Temer torna o ensino médio, etapa de intrínseco valor para a educação básica, vazia de conhecimentos e saberes vinculados diretamente à formação humana. Uma ação dessa natureza, excludente e unilateral, é um desrespeito a alunos, professores, pais, estudiosos da educação e a toda sociedade do país que vêm, ao longo das últimas décadas, consolidando avanços

significativos para a educação básica. [...] A ABEM repudia a Medida Provisória Nº - 746, repudia a ação do Governo Michel Temer e exige respeito às associações que representam os profissionais da educação no Brasil, respeito aos pais, alunos e professores da educação básica e respeito à sociedade em geral. (ABEM, 2016, s/p.)

Apesar da pressão popular, a MP, após tramitação no Congresso Nacional, foi aprovada oficialmente em 2017, transformando-se então na Lei n.º 13.415/2017. Carneiro (2020) destaca que a administração Temer fundamentou a necessidade da mudança no ensino médio por entendê-lo como uma etapa que tem sobrecarregado os jovens, com 13 disciplinas obrigatórias, tornando-o enfadonho e desinteressante. O MEC também apontava os altos índices de evasão escolar, como já discutimos em momento oportuno, e as baixas notas nos índices de desenvolvimento educacional.

Fica subentendido que a necessidade de modernizar o ensino médio vem para eliminar ou diminuir a incidência de carga-horária de disciplinas “enfadonhas, desinteressantes e inúteis” aos olhos da administração pública. Estamos falando de componentes como a filosofia, arte, sociologia, educação física, geografia e história, que se relacionam diretamente com a formação humana e cidadã do sujeito, conforme aponta Carneiro (2020). Seriam então, priorizados componentes curriculares que dialogam com os interesses do mercado, como até mesmo foi justificado, de alguma forma, na Exposição de Motivos presente ainda na MP, quando apontava as premissas do Banco Mundial. Este é o cenário que está dado ao ensino médio atualmente: com a Reforma, os sistemas de ensino têm se organizado para receber novas configurações escolares, preparando itinerários formativos às duras penas e ainda com pouca compreensão concreta do que são estes impactos no cotidiano escolar.

Na prática, a reforma do ensino médio se insere em dois marcos: no respeito ao itinerário formativo previsto na BNCC, com os componentes curriculares e programas que ali estão e, num segundo momento, na escolha de itinerários formativos específicos. Apenas os componentes curriculares da língua portuguesa, língua inglesa e matemática são obrigatórios em todas as séries do novo ensino médio. Podemos dizer que a reforma do ensino médio é, na verdade, uma contrarreforma. Autores, como os apresentados aqui (CARNEIRO, 2020; HELENO, 2017; SANTOS, 2019), têm trazido que a concepção de um novo ensino médio, um novo currículo para os jovens, aconteceu como um rolo compressor sobre o avançar das discussões a respeito das reais necessidades deste nível de ensino, além de ter

atropelado também todo o processo democrático que é necessário para reais mudanças na educação básica.

O novo ensino médio traz mais problemas que soluções. Alguns questões históricas, como o aperfeiçoamento das estruturas físicas escolares, melhor remuneração para o corpo docente e um currículo que seja construído *para e pelos* jovens brasileiros ficou para trás. Sendo a educação pública majoritariamente enraizada nas classes trabalhadoras, é possível compreender que esta reforma afeta diretamente os filhos e filhas dos trabalhadores brasileiros, negando-lhes uma educação e preparação para a grande complexidade da vida, da cidadania e do trabalho, sob uma bandeira de modernização, quando na verdade enfraquece mais ainda a nossa já frágil educação básica.

É neste momento que precisamos revisitar as leituras do professor Miguel Arroyo, trazidas anteriormente, na qual desde 2014 já anunciava que, sim, é fundamental que haja um outro currículo, um outro ensino médio, enraizado nos conhecimentos escolares e também nos *outros conhecimentos* de professores e estudantes que compõem a comunidade escolar. Em suas próprias palavras, o autor diz:

A hipótese que guia essas reflexões é que todo projeto de reestruturação curricular no Ensino Médio que pretenda definir expectativas e normas “do alto” nem restaura currículos tampouco inova o ensino, nem de maneira ilustrativa – esclarecendo os docentes com bons textos –, normativa – lembrando o corpo legal, as diretrizes – ou persuasiva. (ARROYO, 2014, p. 57)

Mesmo o texto de Arroyo sendo, curiosamente, publicado antes mesmo da reforma do ensino médio, através dessa reflexão é possível notar que as verdadeiras mudanças no campo da escola, especialmente o ensino médio, só acontecem efetivamente quando há uma participação ativa dos sujeitos que compõem todo o território escolar: professores, estudantes, corpo técnico (quando, de fato, há), gestão e família. Não há avanços significativos com a reforma do ensino médio, mas, sim retrocessos.

Enquanto diversos autores e pensadores da educação básica brasileira apontam que os caminhos são *outros*, o poder público parece ignorar o acúmulo de conhecimento e reflexões que se tem produzido sobre o tema. Aqui, nesta seção, temos falado bastante de novos caminhos para o ensino médio, pautados na

construção conjunta aos jovens. Entretanto, não compreendemos que a reforma do ensino médio responda aos principais questionamentos e imbrólios que vive esta etapa da educação básica. Motta e Frigotto concluem este tópico falando que:

Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369)

A educação pública é uma construção histórica, coletiva, marcada por lutas, tensionamentos e disputas. Esta construção também foi, é e deve ser renovada, aperfeiçoada, num processo democrático em que aqueles que estão no cotidiano da sua composição, em cada escola, possam ser ouvidos e ter voz. Há um longo caminho de lutas que precisam ser travadas no campo acadêmico e institucional, a fim de que se reconheça a real necessidade de um novo diálogo entre o estudante e a escola, entre os sujeitos e as instituições. Pontes precisam ser reconstruídas. Não há dúvidas de que a condição juvenil é bastante complexa, especialmente em diálogo com contexto escolar. Um outro currículo e a construção de uma escola que perpassa por suas condições de ser jovem nas mais diversas dimensões e marcadores sociais, nas suas culturas, potencialidades e realidades é mais do que necessário.

2.3 ESCOLA, JUVENTUDES E EDUCAÇÃO MUSICAL

O ensino médio também é uma etapa de bastante debate e antagonismos trazidos pelos mais diversos interesses de projeto de sociedade que perpassam pela escola e a formação dos jovens brasileiros. Assim, a formação escolar das juventudes é um território de disputa e debate. O projeto de sociedade e de juventudes está implícito em todo o currículo escolar – naquilo que a escola oferece e também no que deixa de oferecer aos estudantes. Logo, a educação musical na escola perpassa também por todo este intenso processo de disputas.

A forte presença e interesse dos jovens pela música, por si só, já seria um grande argumento para que esta seja um pilar institucional nas suas formações, nos

currículos escolares e em atividades extracurriculares. Portanto, para compreender melhor esta aproximação entre jovens e música, é necessário que esta discussão seja ampliada.

2.3.1 Juventudes e música

As práticas musicais participam ativamente das constituições juvenis ao mesmo tempo em que novas estéticas musicais são criadas a partir das ações dos jovens.

(ARROYO, 2013, p. 13)

A música, para os jovens, é uma importante expressão presente nas suas vidas dentro e fora da escola. As práticas musicais dos jovens formam um núcleo que os atraem para construção de suas coletividades, seus pares e agrupamentos. A música seria, assim, num sentido metafórico, um território gravitacional que os agrega, formando comunidades e subcomunidades entre as juventudes. Essas práticas musicais juvenis são mediadoras de suas relações, comportamentos, modos de ser e existir no mundo consigo mesmo e com o outro. Não obstante, a pluralidade das manifestações artísticas e culturais também faz parte de todos os processos de socialização, subjetividade e constituição do ser juvenil.

A música se encontra presente nas mais diversas situações do cotidiano juvenil: “como fundo, música como linguagem comunicativa que dialoga com outros tipos de linguagem, música como estilo expressivo e artístico” (DAYRELL, 2005, p. 36), e tantas outras. Nesse sentido, o professor Juarez Dayrell também afirma:

A música, a dança, o corpo e seu visual tem sido os mediadores que articulam grupos que se agregam para produzir um som, dançar, trocar ideias, postar-se diante do mundo, alguns deles com projetos de intervenção social. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. [...] A música é a atividade que mais os envolve e os mobiliza. (DAYRELL, 2005, p. 15)

As práticas culturais e musicais são um espaço de aglutinação, além de formação de laços entre os jovens. Assim, a música está presente em todo o percurso juvenil, sendo um elemento central nas suas vidas. As juventudes dedicam parte significativa do seu tempo para a escuta musical. Essa escuta produz importante conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmos.

Dayrell (2005, p. 36), citando Muchow (1968), afirma que “os jovens sentem através da música alguma coisa que não podem explicar nem exprimir: uma possibilidade de reencontrar sentido”. Diria também que a música é um forte instrumento de afirmação de suas identidades individuais e um convite à agregação coletiva. Falar sobre o que se gosta musicalmente é uma forte alegação sobre seu lugar no mundo e uma maneira de comunicar ao outro sobre sua personalidade, seus posicionamentos, maneira de ser e existir.

Há alguns anos, por exemplo, a plataforma *Spotify* lançou uma ferramenta em que, ao final do ano, o usuário recebe dados de retrospectiva de suas músicas mais ouvidas, artistas mais ouvidos e gêneros musicais mais consumidos. Nesse momento, as redes sociais são tomadas ansiosamente por jovens que querem mostrar ao mundo, aos seus pares, mais próximos ou não, aquilo que eles têm ouvido, além de ser uma forma de comparar com outras pessoas suas expressões musicais favoritas. Este é um dos diversos exemplos do nosso cotidiano que demonstram o poder de agregação que a música possui, especialmente entre os jovens. Esses fatos coadunam para a leitura de Dayrell, quando diz:

Coloca-se em evidência como a música tende a criar um espírito e formas de comunidade, exercendo um grande poder de agregação. De fato, ela constitui um agente de socialização para os jovens, à medida que produz e veicula molduras de representação da realidade, de arquétipos culturais, de modelos de interação entre indivíduo e sociedade, e entre indivíduo e indivíduo. (DAYRELL, 2005, p. 37)

Assim, a música exerce este lugar na vida do jovem, quando é capaz de produzir socializações entre eles, presencialmente ou virtualmente, e também de criar maneiras de representação da realidade. Estas representações são compartilhadas coletivamente, ancorando visões de mundo e comportamento mediadas pela música.

Margarete Arroyo (2013) aponta que as possibilidades do ser jovem e suas interações com a música podem ser bastante distintas. Existem juventudes forjadas musicalmente na música de concerto, outras voltadas a gêneros mais populares de gerações anteriores (a exemplo do samba, choro etc.), aquelas juventudes ligadas à música religiosa, em suas mais diversas manifestações, e tantas outras maneiras de coexistência entre a música e a juventude. A autora também afirma que estas possibilidades foram exponencialmente potencializadas a partir das novas formas de comunicação mediadas pelas tecnologias digitais, em suas mais diversas maneiras

de interação. Arroyo ainda enfatiza a necessidade de observar o que significa a interação entre jovens e música:

O emprego do termo interações como articulação entre jovens e músicas indica ação ou ações que se exerce(m) mutuamente entre duas instâncias, nesse caso: fruidores/produtores de culturas (jovens) e práticas culturais: processos/produtos estéticos (músicas). (ARROYO, 2013, p. 26)

No início dessa seção, trago uma citação dessa mesma pesquisadora, Margarete Arroyo (2013), na qual ela reflete sobre a criação musical a partir dos jovens. Estes, ao passo em que são consumidores da música, também podem ser criadores. Assim, as juventudes possuem grande potência de criação e modificação do cenário artístico e cultural, a partir das interações mais diversas entre seus grupos. A música e a juventude vivem, então, numa *retroalimentação criativa* onde, nesta relação, é possível se criar, consumir e transformar a música e as culturas entre seus pares. Tudo isso perpassa, nos dias de hoje, como já foi dito, pela exponencial massificação das formas de se comunicar virtualmente e, assim, também tendo acesso a outras culturas que estão além dos seus limites regionais.

Essas condições cibernéticas da comunicação, especialmente na era digital em que vivemos, são capazes de reconfigurar a visão de mundo de cada sujeito e seus grupos, através da imensa disponibilidade de informação. Arroyo (*ibid.*) nos convida a refletir que essas mais diversas possibilidades criam uma espécie de “juvenilização da cultura ocidental” (*ibid.* p. 31). Assim, o ser jovem pode estar muito mais além de condições e conceitos já discutidos aqui, mas pode tornar-se uma maneira de viver, uma maneira de enxergar e colocar-se no mundo.

Um questionamento estimulante encerra esse panorama das juventudes desde a década de 1950, qual seja: estaríamos vendo o fim da juventude? Essa indagação é estimulante porque nos faz pensar no alargamento da fase da juventude, na “juvenilização” da cultura ocidental, isto é, na “[...] juventude associada a valores e estilos de vida, e não propriamente a um grupo etário”. Com efeito, o que foi tido como cultura juvenil décadas atrás hoje transversaliza gerações — vejam-se roqueiros rumando aos 70 anos de idade ou rappers e DJs que passaram dos 30. (ARROYO, 2010, p. 31)

De acordo com essa concepção, atualmente a cultura juvenil está associada não apenas aos chamados jovens, mas também aos valores e estilos de vida de pessoas que se identificam com as transformações da dinâmica social e cultural. A

visão trazida por Arroyo (2010) se traduz num conceito de juventudes como “cultura e modo de vida”, já discutido anteriormente por Troian e Breitenbach (2018). As autoras compreendem essa abordagem como:

Definida por critérios culturais, destacando-se a importância de espaços de sociabilidade juvenis na constituição de suas identidades. Estreita relação com a mídia, essa juventude está ligada à sociedade de consumo, vestimentas, acessórios, linguagem particulares. (TROIAN; BREITENBACH, 2018, p. 791)

Nesse sentido, o questionamento apresentado nos remete a compreender que estamos assistindo e participando cotidianamente de transformações sobre quem são essas juventudes e suas representações culturais e sociais.

Gostaria de destacar o trabalho da professora Margarete Arroyo (2013) como um importante material sobre as juventudes e músicas. Trata-se de um guia bibliográfico, onde é possível localizar uma diversa extensão de pesquisas e discussões sobre esse tema. Nele, a autora também destaca que o nascimento das culturas juvenis e suas relações com a música, aos moldes de como se é hoje em dia, encontra raízes na ascensão do *rock and roll* e da indústria cultural.

Esta relação da indústria cultural nas culturas juvenis, passa a ter maior dinâmica na criação de culturas de massa que, tendo a música como elemento central, estimula novos comportamentos e valores sociais dos jovens ao redor do mundo, especialmente no mundo ocidental. Nesse sentido, Dayrell também contribui:

A partir do rock'n'roll ficou mais clara a relação entre a indústria cultural e juventude, no contexto das culturas juvenis. Depois do pós-guerra a cultura de massas passou a investir na criação de um mercado próprio, estimulando um estilo peculiar de vestir, com produtos privilegiados de consumo, desde chicletes e refrigerantes até meios de locomoção, como a motocicleta. O cinema contribuiu para veicular a nova estética, mas é o rock'n'roll que veio expressar o novo padrão de comportamento e novos valores, centrados, dentre outros, na liberdade, na autonomia e no prazer imediato. (DAYRELL, 2005, p. 38)

Encontrando este contexto de música de massas, no desenvolvimento da indústria cultural, é possível constatar que as juventudes como conhecemos hoje possuem raízes nestes fatos históricos que modificaram a maneira como nos relacionamos socialmente.

O *rock and roll* foi o ponto de partida para a construção social de juventudes como observamos ao longo das últimas décadas, mas é importante salientar que

outros gêneros musicais também construíram novas formas de comportamento social. As agremiações culturais, mediadas pela música, se dão em diversos espaços sociais e são cotidianamente transformadas por seus pares e pelo desenvolvimento tecnológico emergente. Dayrell também afirma que, desde os anos 50, outros movimentos culturais reconfiguraram as culturas juvenis através da música:

Desde os *teddy boys*, os *mods*, os *skinheads*, os *punks*, os *rappers*, os *funkeiros* ou os *clubbers*, dentre outros diversos estilos, todos constituem uma expressão de culturas juvenis que se concretiza em um estilo que reinterpreta e, muitas vezes, subverte os códigos normativos e os significados dominantes na sociedade. (DAYRELL, 2005, p. 39)

No Brasil, especialmente presente entre as juventudes pobres e periféricas, a música, além de ser um elemento central de identidade, também é uma peça importante na reafirmação de identidades positivas e na construção da autoestima. Margarete Arroyo (2007; 2010; 2013) tem enfaticamente trazido a interpretação de que a música possui uma grande força semiótica. Assim, o fenômeno musical na vida dos indivíduos dialoga com diversos signos e marcadores em suas trajetórias. Esses “outros movimentos culturais” trazidos por Dayrell (2005, p. 39), atualmente, são bem mais amplos do que antes: o brega *funk*, a cultura *drag*, a música eletrônica, o sertanejo, o pagode baiano, o *K-Pop*, a nova MPB, a música neogospel, são alguns desse *outros movimentos* que constituem as culturas juvenis brasileiras na atualidade. Esses movimentos, além de consumir e criar música, demandam também seus próprios espaços de manifestação e catarse. Praias, clubes, escolas, ruas, praças, paredões, igrejas, *raves*, bailes são exemplos de espaços de exercício, comunhão e identificação mediadas pelas práticas musicais. São nesses lugares que suas autoestimas e identidades são reforçadas, onde se realiza o sentimento de *pertencimento*, ao poder praticar as músicas que os colocam em sintonia. Essa coletividade reforça que a prática musical em comunidade significa que suas identidades, enquanto sujeitos, são fortalecidas quando se está com o *outro*.

2.3.2 As juventudes e a educação musical no contexto do ensino médio

O crescimento de cursos de graduação e pós-graduação em música, fortaleceu também o campo teórico da educação musical, especialmente no que tange

ao seu ensino na escola. Congressos, revistas, eventos nacionais e internacionais em música têm aberto um especial espaço para reflexão, discussão e produção bibliográfica. Entretanto, o ensino de música, nos mais diversos níveis da educação básica, passa por um processo de desigualdade de sua oferta formativa, que se reflete, muitas vezes, na quantidade e na qualidade de trabalhos que relacionam o ensino de música a determinada etapa escolar. Em outras palavras, a presença da música nas séries escolares se concentra mais em alguns níveis de ensino que em outros.

Nesse sentido, a presença da educação musical no ensino médio é algo que precisa ser discutido. Luciana Del-Ben (2012), conforme já mostrado aqui, aponta que se faz cada vez mais necessária a tematização dos estudos sobre a educação musical nessa etapa escolar. A autora realizou uma pesquisa nas edições da Revista da ABEM entre os anos de 2000 e 2010 e localizou, dentre as 217 comunicações presentes no recorte escolhido, apenas 08 trabalhos se dedicaram a trazer o ensino médio como foco de investigação, mesmo sendo, muitas vezes, atrelado a outro nível de ensino. Em porcentagens, a música no ensino médio nesse recorte esteve presente em 3,68% dos estudos.

Maura Penna (2014) apresentou também um importante estudo, no qual se debruçou em mapear o ensino de música em escolas públicas em João Pessoa. Nele, tratando-se do ensino médio, a autora localizou 34 colégios que operam neste nível de ensino, com 50 professores ministrando o componente Arte. Dentre eles, apenas 05 possuíam habilitação na área de Música (10% do total de docentes de Arte no ensino médio).

Na intenção de compreender as pesquisas sobre a música no ensino médio, Micael Santos (2020), deu continuidade na procura pelo estado da arte desse tema. O autor buscou trabalhos sobre a música no ensino médio entre os anos de 2010 e 2019 nas edições da Revista da ABEM e, dentre os 210 trabalhos publicados nos 21 números do periódico, apenas 06 abordam a relação da música com este nível de ensino, o que representa 2,85%.

Os estudos de Del-Ben (2012) e Santos (2020) apontam que em duas décadas, as comunicações sobre a música no ensino médio possuem baixa representatividade e encolheram 25% entre as duas pesquisas (2012 e 2020), observando que ambas tiveram como fonte a Revista da ABEM. Nesse sentido, as discussões sobre este tema precisam ser maximizadas. Essa ampliação não perpassa

somente pelo aumento na quantidade de comunicações em revistas, anais e jornais, mas também pela busca de um maior enraizamento da educação musical no ensino médio. A pesquisa de Maura Penna (2014), nos remete justamente à necessidade de compreender que as baixas inserções de comunicação sobre a música no ensino médio também são um reflexo das ausências de seu ensino nesta etapa escolar. Parece que há um espaço um pouco mais aberto (ou um pouco menos fechado) para a educação musical escolar principalmente nas etapas anteriores ao ensino médio (educação infantil e ensino fundamental). Já com o passar dos ciclos, ao chegar no ensino médio, a flexibilidade do currículo escolar vai se transformando em maior rigidez, fator que pode estar ligado aos dados que mostram a baixa inserção da música no ensino médio em pesquisas e nas atividades escolares.

O ensino médio, como já discutido aqui, tem sido, cada vez mais, uma etapa na qual as instituições e o poder público buscam enxugar as trajetórias curriculares a fim de elaborar uma formação baseada nas necessidades do capital, do mercado de trabalho e para o acesso ao ensino superior (ARROYO, 2014; HELENO, 2017; SANTOS, 2020). Parece haver cada vez menos espaços de negociações para um currículo amplo, onde as juventudes possam construir conhecimentos que fazem parte também de seu interesse. Caroline Caregnato (2013) entende que defender a perenidade da educação musical também no currículo do ensino médio coaduna na compreensão de que a música é uma área do conhecimento tão importante quanto todas as outras. Nesse sentido, a autora argumenta:

Acreditamos que esse deva ser o principal argumento a favor da música na escola: a música é uma área do conhecimento tão importante quanto as demais que compõem o currículo escolar. Os alunos precisam entrar em contato com os conhecimentos musicais que só podem ser veiculados através do ensino de música. (CAREGNATO, 2013, p. 112)

É sabido que a educação musical na escola, instrumentalizada através de seu currículo, tem objetivos de aprendizagem que, muitas vezes, se diferenciam de outros espaços educacionais. Isso porque a música na educação básica, na maior parte de suas práticas, não intenciona a formação de músicos profissionais, mas sim de oportunizar o acesso a conhecimentos musicais (HUMMES, 2004) e democratizar o acesso à cultura (PENNA, 1990), ou seja, objetiva enraizar, sistematizar e ampliar os horizontes dos saberes musicais. Assim, tratando-se do ensino médio, a educação

musical também tem um papel importante de desenvolver a criatividade e a criticidade sob a ótica da música, possibilitando outros olhares sobre a sociedade e os produtos culturais por ela produzidos.

A Base Nacional Comum Curricular, em sua seção para o ensino médio, foi amplamente amparada pela Reforma do Ensino Médio, documentos já discutidos aqui. Santos (2019) traz a ideia de que a BNCC não possui, em seu texto, interlocuções com temas bastante relevantes da contemporaneidade como o racismo, xenofobia, LGBTfobia, machismo e periferia. O autor ainda questiona:

Perguntemo-nos: há condições de abordarmos algumas temáticas na educação musical sem conectar com os temas emergentes nos processos identitários? Como defender a pluralidade de ideias – oposta à doutrinação – se não há ideias a serem postas para debate? Como abordar as músicas negras sem falar sobre racismo? Como trazer à sala de aula gêneros musicais e abordar compositoras e intérpretes mulheres sem tocar no machismo estrutural? Como tratar dos novos fenômenos musicais LGBT sem falar nos preconceitos e discriminações de identidade de gênero e sexualidade? Como ensinar e aprender a cultura popular sem abordar a religiosidade, sobretudo de matriz africana? Como contemplar a diversidade da história brasileira sem abordar as musicalidades e resistências dos povos originários (indígenas) e quilombolas? Trata-se, portanto, de silenciar essa diversidade e amordaçar a criticidade do processo educativo. (SANTOS, 2019, pp. 61-62)

Outra questão trazida por Santos (*ibid.*) é que a BNCC do ensino médio desconsidera as legislações que amparam o ensino de música e demais linguagens artísticas na escola, além de também desconsiderar a Resolução CEB/CNE nº. 02/2016, que homologou as Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de música na educação básica.

Compreendendo que o ensino médio é composto por jovens, esses documentos também não consideram suas sensibilidades musicais e seus contextos sociais, dos quais são protagonistas ou vítimas. Arroyo (2007, p. 08) retrata que “um ponto a ser considerado se refere às novas sensibilidades musicais que esses jovens estão construindo no seu tempo presente e que a escola tem dificuldade de contemplar”. Nascimento (2013) fala que

os rituais escolares podem abranger múltiplos significados e permitir que se desenvolvam formas de dominação e também de resistência no espaço escolar, onde o capital cultural dominante pode entrar em

conflito com a cultura própria que os jovens trazem para a escola.
(p.85)

Logo, a educação musical no ensino médio precisa ancorar suas concepções curriculares na multiplicidade de experiências do tempo de ser jovem e suas formas de ser e existir. Tayane Trajano, em sua dissertação sobre a educação musical no ensino médio, nos diz:

A partir da ideia de que a aprendizagem é constituída de experiências que nós realizamos no mundo [...], não se pode imaginar o sujeito envolvido em uma aprendizagem sem estar imerso em suas significações culturais, ou seja, todo indivíduo está ligado de alguma forma a um contexto que representa nossa bagagem sociocultural.
(TRAJANO, 2016, p. 27)

Muitas vezes a escola entra em desacordo ou em desconsideração com a própria realidade escolar e a dos jovens inseridos e, assim, aprofunda os abismos e aumenta os muros entre a escola e a cultura juvenil, negligenciando suas bagagens musicais. Del Ben (2012) nos traz uma importante observação acerca da escola: ela precisa ser uma escola para os jovens. Ela ainda aponta (2012, p. 39):

E é também entre os jovens que a escola parece mais facilmente perder o sentido. Por isso, os resultados e conclusões dos trabalhos da área de educação musical, muitas vezes, vêm aliados a uma crítica à escola, que não tem conseguido se constituir como uma escola jovem, para os jovens.

Uma escola jovem, para os jovens, traz à luz a necessidade de criar ações pedagógicas enraizadas em seus cotidianos, suas vidas, para que sejam efetivamente significativas. Carlos Abril (2013) também nos chama atenção sobre a necessidade de existir uma educação musical que seja culturalmente sensível e receptiva. Essa sensibilidade não dá conta apenas de apresentar em sala de aula as músicas de outras culturas do mundo, mas, principalmente, de construir uma pedagogia que compreenda os contextos sociais, anseios e valores que os jovens trazem consigo. Segundo o autor,

Para ser culturalmente receptivo, é essencial que os professores olhem e conheçam seus estudantes tanto como indivíduos e também como membros de extensos círculos sociais. Esse saber prepara melhor o professor a responder seus planejamentos de aulas, aproveitando os pontos fortes dos alunos e fornecendo histórias e

exemplos relevantes durante a instrução. (ABRIL, 2013, p. 07, tradução nossa.)

Essa escola jovem, para os jovens, perpassa também na construção de políticas públicas que os coloquem como protagonistas em suas jornadas. Esse protagonismo não pode ser reduzido a escolhas de quais componentes curriculares cursar ou não, como propõe a BNCC no ensino médio mas, sim, deve garantir a permanência desses indivíduos na escola, garantir estrutura e acompanhamento para seu êxito educacional, compreendê-los como indivíduos que aprendem, mas que também são capazes de produzir novos conhecimentos, além de garantir uma formação integral, integrada e humana nas suas mais diversas dimensões. Assim, a música na escola deve ser tomada como um instrumento de protagonismo juvenil, que os auxilie na compreensão sobre si mesmos e sobre o mundo, possibilitando novas trocas, novos saberes e olhares sobre suas comunidades e sobre a civilização.

2.3.3 O ensino de música no ensino médio da Rede Federal

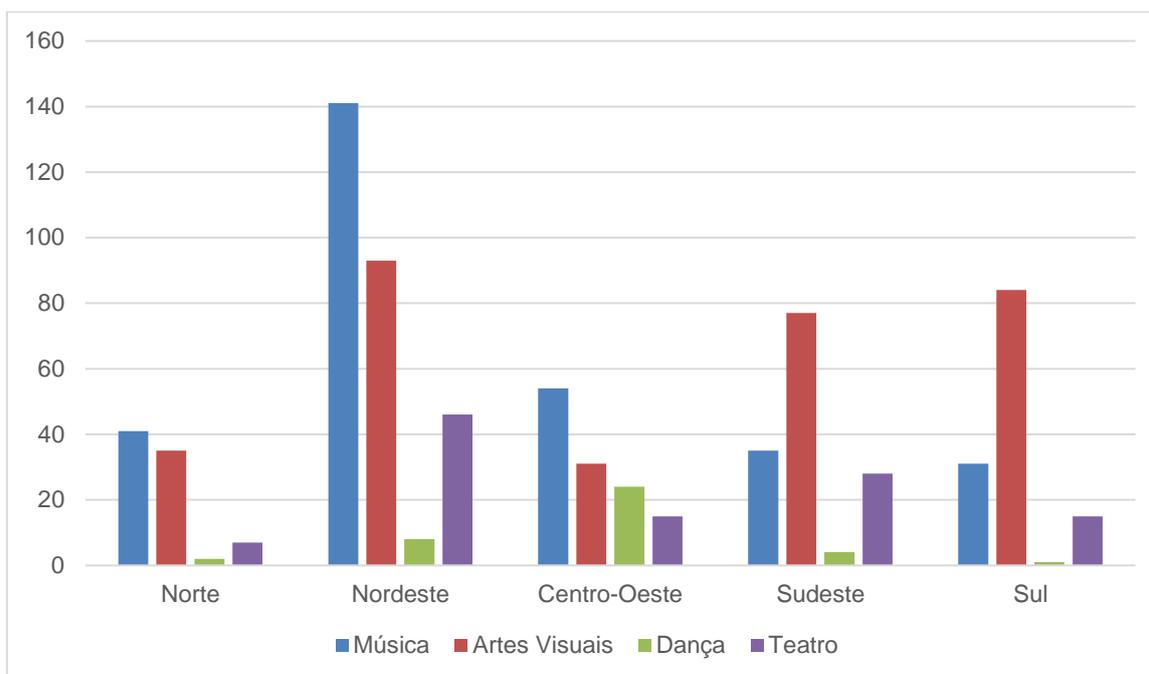
O primeiro passo para compreender o ensino de música no ensino médio da Rede Federal é retomar a discussão da estrutura da Rede. Anteriormente, explicado no contexto dessa pesquisa, tivemos a oportunidade de trazer elementos que traduzem a sua centenária construção histórica, sendo anteriormente formada por um conglomerado de instituições em todo o país. Em 2008, a mesma Lei que cria os Institutos Federais também institui a Rede Federal, a partir da reorganização de suas unidades. Praticamente todo esse conjunto de instituições que compõem a Rede oferecem o ensino médio. A exceção fica a cargo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e algumas escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Dentre as instituições que ofertam o ensino médio, quase todas o exercem na modalidade ensino médio integrado, onde é realizado o curso regular de ensino médio conjuntamente com um curso técnico. Dentro da Rede, além do ensino médio integrado, a única instituição que oferta o curso de ensino médio na modalidade regular é o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que também atende ao ensino fundamental e educação infantil. Sendo o ensino médio integrado a maior oferta formativa na Rede Federal, que possui o conteúdo propedêutico e está articulado ao ensino técnico, esta possibilita aos seus estudantes uma dupla certificação, tanto de conclusão da educação básica, como de conclusão de um curso profissionalizante.

O ensino médio integrado não possui essa nomenclatura apenas por agregar em si a formação técnica e regular, mas passa também por uma visão da educação integrada. Os preceitos dessa integração são apresentados por Marise Ramos, quando coloca:

Apresentamos os dois pilares conceptuais (*sic*) de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. (RAMOS, 2008, p. 03)

Partindo da ideia de que o acesso à cultura é um pilar da educação integrada, o ensino de música se faz presente nessa estrutura de maneira necessária para uma real educação integrada. A professora do componente Arte da Rede Federal, Carla Amaral, publicou uma importante tese de doutorado, apontando dados fundamentais para compreender o enraizamento do ensino das linguagens artísticas (incluída aí a música) nos Institutos Federais, instituições que são parte majoritária da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Um passo importante para discutir o ensino de música na Rede, é mensurar o quantitativo de professores, nos cursos de ensino médio integrado, que compõem as unidades. Amaral (2021), realizou um mapeamento em todas as unidades dos IF, a fim de entender quais são as linguagens artísticas oferecidas dentro do componente Arte no ensino médio. Apesar do estudo não abranger todas as unidades da Rede Federal, focando apenas nos Institutos Federais, o trabalho da autora nos dá uma ampla visão do ensino de arte (incluindo a música) na RFEPCT, visto que os IF são responsáveis por quase 600 campi das 685 unidades da Rede Federal (AMARAL, 2021; FRANÇA; SCHIEDECK, 2021). O gráfico abaixo demonstra os dados obtidos pela autora:

Gráfico 01 – Quantitativo de docentes por linguagem artística e regiões

Fonte: AMARAL, 2021.

Segundo a autora, em todos os IF existe um total de 772 professoras e professores de linguagens artísticas que ministram aulas no ensino médio integrado. Este número sobe para 806 se acrescentarmos os professores que trabalham apenas nos cursos técnicos de eixo artístico.

Nesse mapeamento destaca-se a Região Nordeste, que é a Região do Brasil que tem a maior quantidade de professoras e professores de arte de todas as linguagens artísticas, com destaque para a predominância das áreas de Música e Artes Visuais. Essa é a região do Brasil com maior número absoluto de IFs (11 instituições) e câmpus (209 unidades). (AMARAL, 2021, pp. 81-82)

A região Nordeste é a que mais possui unidades dos IF e, logo, a que mais possui professores de arte. Importante trazer que os professores e professoras da área de música são maioria na região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, enquanto nas regiões Sul e Sudeste há uma maior predominância de docentes de artes visuais. Na região Nordeste, 48% dos professores de Arte dos IF possuem formação em música. Em números gerais, a área de artes visuais representa 41,45% da formação docente; a música possui 39,12%; a dança 5,05% e teatro 14,38%.

Percebe-se por esses dados, que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é um sistema de ensino que está na

vanguarda do ensino de arte no país, pelo menos que diz respeito à presença de docentes de arte com qualificação nas quatro áreas específicas de atuação. Se compararmos esses dados com os dados gerais do Brasil, constantes do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2020), que apresenta indicações de formação docente adequada para todas as etapas da Educação Básica, no Ensino Médio apenas 51,2 % das turmas têm professoras ou professores de arte com formação específica em licenciaturas (AMARAL, 2021, p. 82)

Segundo a autora, a Rede Federal se consolida, assim, como a rede de ensino que possui a maior oferta de ensino de arte. Inclusive, as unidades que possuem professores desse componente com formação específica na área representam 87% do total (AMARAL, 2021, p. 82).

A tese de doutorado de Josiane Lopes (2018) também traz alguns dados interessantes a este trabalho. A autora realizou uma pesquisa do tipo *survey* com diversos professores e professoras de Arte dos Institutos Federais em todo o Brasil. Tratando da inserção de conteúdos musicais no componente Arte, conforme está previsto em Lei, Lopes (*ibid.*) afirma que 77% das ementas apontam temas na área de música em seu currículo. Essas ementas possuem, caracteristicamente, conteúdos relacionados aos seguintes temas: parâmetros do som/música, apreciação musical história da música, produção musical, folclore e música brasileira (LOPES, 2018, p. 189). A autora questiona as relações entre o chamado “currículo prescrito” e o “currículo em ação” (LOPES, 2018, p. 196), considerando que, muitas vezes, o professor de arte, por não possuir um domínio em todas as linguagens artísticas presentes na ementa do componente, acaba por ter que escolher o que consegue abordar.

Outra reflexão que fizemos [...] foi que alguns docentes relatam a dificuldade em trabalhar os conteúdos musicais por falta de formação específica na área. [...] Portanto, o trabalho com conteúdos de música, mesmo que previstos na ementa, acaba, por vezes sendo suprimido ou trabalhado de modo superficial, por falta de preparo técnico do professor, o que corrobora com a visão [...] de que o currículo se comprova na prática. Desse modo, de nada adianta ter um currículo repleto de conteúdos específicos de várias linguagens artísticas, se, na prática, tem-se um único professor formado em uma determinada linguagem (LOPES, 2018, p. 196)

Assim, a autora defende que o componente Arte seja voltado para a formação profissional do docente, visto que essa adequação é fundamental para um maior êxito

educacional. O componente Arte com sua vocação ementária voltada para a formação do docente também é uma ferramenta para que o saber construído em sala de aula seja mais significativo e melhor apropriado tanto por quem ensina, como para os estudantes. Logo, essa questão também retoma a necessidade da construção do saber significativo para a vida dos envolvidos no processo educacional no ensino médio: os jovens. Na prática, os dados da pesquisa da autora apontam que 56% dos professores entrevistados focam na sua área de formação, buscando fazer conexões com outras linguagens artísticas (*ibid.*, 197).

Observa-se que existem diversos preceitos interseccionados entre as discussões trazidas sobre a educação musical de jovens no ensino médio e a educação musical de jovens no ensino médio específico da RFEPCT. As questões de juventude relacionadas à música são importantes para essa etapa de ensino, independentemente de qual rede está inserida. Também pode-se perceber que a Rede Federal possui grande capilaridade no país e aponta para recursos humanos de docentes na área de música bastante significativos. Entretanto, não há um único currículo para o ensino de música na RFEPCT ou, muitas vezes, para a mesma instituição. As unidades, entendidas como *campi*, possuem autonomia para desenvolver suas estratégias curriculares, observando as questões que estão dispostas nas normas vigentes. As diversas práticas de ensino de música na Rede são temas de diversos trabalhos, muitos dos quais buscaremos localizar nos dados dessa pesquisa.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo buscarei apresentar a metodologia para realização deste estudo, explanando os percursos metodológicos e instrumentais, suas delimitações e critérios utilizados para alcançar os resultados esperados. No primeiro momento, serão discutidos alguns conceitos sobre a metodologia denominada Estado da Arte, quando será possível compreender suas bases instrumentais. Em seguida, serão apresentados o universo e a amostra da pesquisa, delimitando o contexto em que esta se insere e demais elementos satélites ao tema. Por último, serão explicados os procedimentos metodológicos para obtenção dos dados, os estágios e filtros adotados para o alcance dos resultados.

3.1 ESTADO DA ARTE

Conforme consta nos objetivos, busco, neste trabalho, compreender as relações entre juventudes, música e ensino médio na Rede Federal a partir das comunicações encontradas nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM entre 2009 e 2019. Para alcançar tal propósito, compreendi que a metodologia denominada Estado da Arte é a mais adequada para este trabalho.

Para contextualizar o tema desta investigação com esta metodologia, busquei definições científicas para o estado da arte. Assim, trago alguns autores que discutem seu conceito e seus objetivos. Primeiramente, a pesquisadora Graciela Messina (1998, p. 145) diz em um de seus trabalhos que “o estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando”. Na mesma página, adiante, afirma também que, “em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir para a teoria e prática de algo” (*ibid.*). Haddad (2000) aponta algumas metas e objetivos que estão implícitos nesta metodologia:

Os estudos de tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. (HADDAD, 2000, p. 09)

As pesquisas de estado da arte nos ajudam a compreender a dimensão daquilo que já foi produzido e o que não foi produzido sobre determinado tema e em

determinado lugar. Visto que o volume de produção acadêmica tem sido cada vez maior, esse é um momento que nos dá a oportunidade de realizar uma avaliação do que já foi feito, sistematizar produções, analisar quais dimensões e destaques vêm sendo priorizados em determinado tema e espaço acadêmico, além de nos possibilitar um retorno para a sociedade sobre aquilo que as instituições têm produzido. Norma Ferreira (2002) endossa esse pensamento:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 259)

Assim, podemos entender que esta metodologia, de natureza teórica, é relevante para compreender a dimensão de um tema em um determinado lócus. Dentre seus desdobramentos, está a capacidade de apontar e indicar futuros caminhos para aperfeiçoamento de um assunto, apontando presenças e ausências no que já foi feito. Romanowski e Ens (2006, p. 39) também nos trazem reflexões sobre a metodologia:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Trazendo a discussão para o campo da educação musical na Rede Federal de Educação, podemos afirmar que esta metodologia nos ajuda a observar a dinâmica e movimentação da investigação sobre este tema, numa perspectiva de compreender problemas estabelecidos, crescimentos e declínios de interesse de investigação e de discutir ausências e presenças que são inerentes ao campo de pesquisa.

Müller (2015) também nos fala da necessidade do *continuum* na pesquisa de estado da arte dado que, apesar destas serem realizadas num recorte temporal,

pressupõe-se que o conhecimento científico continua a caminhar após a finalização de uma investigação:

Há que se compreender, no entanto, que essas pesquisas pressupõem um sucessivo fazer, ou seja, têm como característica principal a infinitude. Elas nem mesmo são superadas, pois, os novos dados apurados complementam ou alteram os anteriores, por isso, deve-se mantê-los ativos e disponibilizados para todas/os as/os pesquisadoras/es utilizá-los como referência ou como ponto de partida para outras investigações. (MÜLLER, 2015, p. 169)

Assim, compreendemos que a pesquisa utilizando o estado da arte como metodologia traz diversas contribuições ao campo teórico, especificamente à educação musical, neste caso. Ao buscar compreender a dinâmica das comunicações presentes nos anais da ABEM sobre os jovens, a música e o ensino médio na RFEPCT, é possível mapear e compreender a dinâmica da produção acadêmica, compreender seus limites, suas lacunas e possibilidades.

Como afirma Müller (2015), também é preciso ser pacificado que o estado da arte, por sua natureza, possui infinitude e limites de compreensão da realidade. Sendo este trabalho realizado num recorte temporal de 10 anos, é possível dizer que, ao findar esta investigação, esta também se torna um convite para que a pesquisa nessa temática continue seguindo, não mais como um final, mas como ponto de partida, para que seja constantemente ampliada e redimensionada.

3.2 UNIVERSO E AMOSTRA DA INVESTIGAÇÃO

O universo desta pesquisa diz respeito aos Anais dos Congressos da ABEM de 2009 a 2019. A amostra selecionada nesse contexto são as comunicações publicadas sobre educação musical no ensino médio escolar nos Institutos Federais. Os Congressos da Associação Brasileira de Educação Musical acontecem desde sua fundação, em 1991, tendo forte impacto no desenvolvimento e divulgação das pesquisas em educação musical no Brasil e no exterior. Por possuir grande inserção entre escolas, universidade, professores e pesquisadores no país, escolhemos seus registros congressuais como campo de investigação para este trabalho.

Os Institutos Federais no Brasil, como já falado anteriormente, foram criados a partir da Lei 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008). Lei esta que foi promulgada nos últimos dias do referente ano civil. Sendo assim, as Instituições vieram a ser

efetivamente criadas no ano seguinte, em 2009. Por esta razão, tomo aqui o período de 2009 como critério de recorte temporal inicial para busca, nos anais da ABEM, de trabalhos que já tragam os IF como lócus de pesquisa. Sendo o ano de 2009 como ponto de partida, o Congresso da ABEM de 2019 foi o último realizado até a definição dos critérios e procedimentos metodológicos desta pesquisa, bem como da finalização da análise dos dados encontrados. Portanto, o recorte histórico ficou estabelecido em 10 anos.

É importante destacar que os Congressos da ABEM costumavam ser anuais até 2011. Nos eventos subsequentes, eles passam a acontecer bianualmente (o seguinte já ocorrera em 2013). Portanto, apesar deste estudo englobar os encontros num recorte de uma década, naturalmente há uma irregularidade quanto à periodicidade dos anais registrados, conforme tabela abaixo:

Quadro 02 – Congressos nacionais da ABEM entre 2009 e 2019

Ano do Congresso	Local de realização
2009	Londrina – Paraná
2010	Goiânia – Goiás
2011	Vitória – Espírito Santo
2013	Pirenópolis – Goiás
2015	Natal – Rio Grande do Norte
2017	Manaus – Amazonas
2019	Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

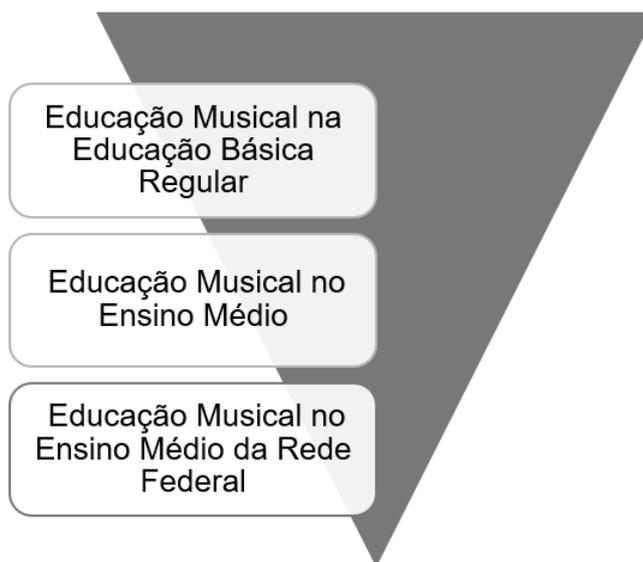
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Para construir os procedimentos metodológicos desta pesquisa, também observei alguns trabalhos de pesquisadores da educação musical que já realizaram levantamentos bibliográficos a partir de materiais científicos (revistas e anais de eventos). Dentre os que encontrei, Alencar e Monti (2021), em seu artigo “Estado da Arte: história da educação musical nos anais dos congressos da ABEM (2003 – 2015)”, apontam alguns caminhos relevantes que fundamentam esta investigação. Os autores selecionaram 25 trabalhos que trazem a história da educação musical e os organizaram em categorias para serem discutidas. Nair Pires e Ângela Dalben (2013),

em seu artigo “Músicas nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da ABEM (1993-2002), levantam 75 artigos nas revistas da ABEM, categorizando-os e trazendo reflexões sobre o ensino de música na escola. Outro artigo importante, como exemplo de caminho metodológico, é escrito por Schwan, Bellochio e Ahmad (2018), no qual os autores realizam uma investigação de estado da arte sobre as interseções entre música e pedagogia. A partir da leitura destes trabalhos, pude traçar caminhos instrumentais mais assertivos.

Defini também que os procedimentos metodológicos, bem como a análise dos dados encontrados, precisavam estar organizados de maneira “afunilada”, na qual houvesse espaço para discussões mais amplas sobre a educação musical na educação básica, passando para um percurso cada vez mais específico, de objeto de maior interesse, chegando na educação musical no ensino médio da Rede Federal. A figura abaixo demonstra essa perspectiva utilizada:

Figura 02 – Afunilamento da perspectiva metodológica temática



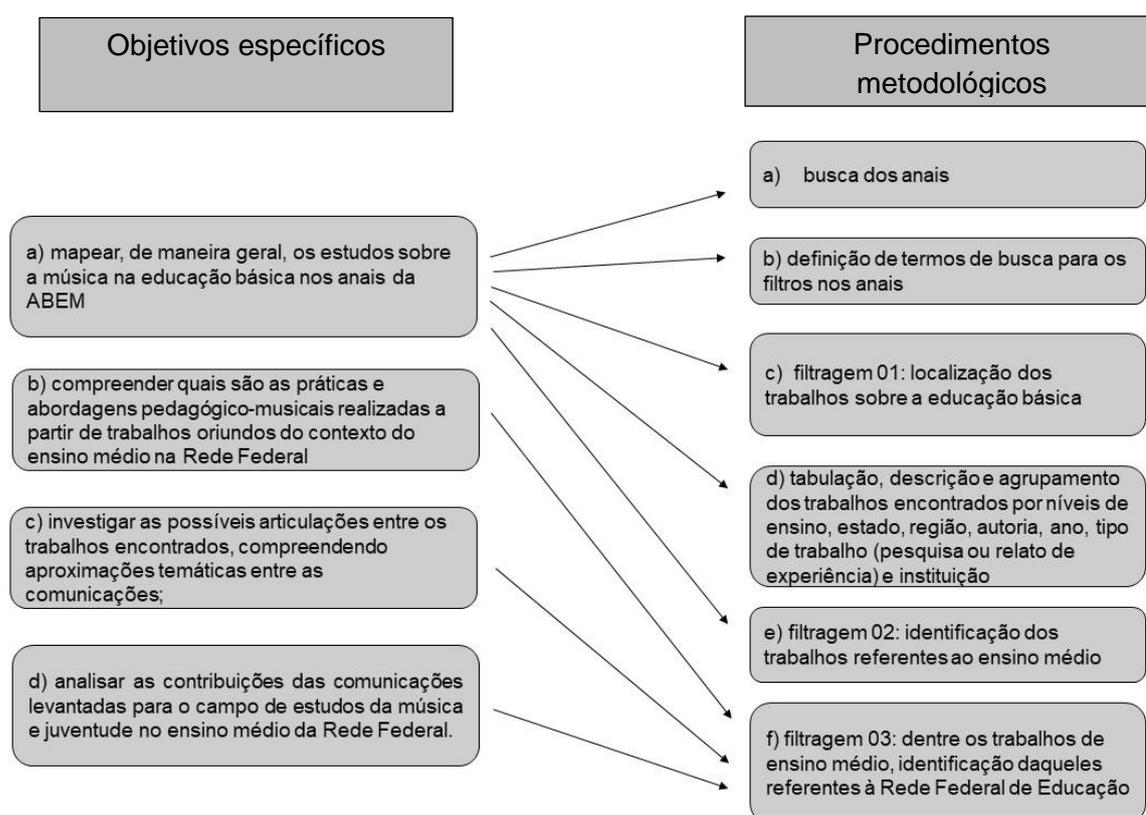
Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Assim, os procedimentos foram estabelecidos da seguinte forma: a) busca dos anais; b) definição de termos de busca para os filtros nos anais; c) filtragem 01: localização de trabalhos sobre a educação básica; d) tabulação, descrição e agrupamento dos trabalhos encontrados por níveis de ensino, estado, região, autoria, ano, tipo de trabalho (pesquisa ou relato de experiência) e instituição; e) filtragem 02: identificação, tabulação, descrição e agrupamento dos trabalhos referentes ao ensino

médio; f) filtragem 03: dentre os trabalhos de ensino médio, identificação, tabulação, descrição e agrupamento daqueles referentes à Rede Federal de Educação.

Na figura abaixo é possível verificar as relações entre os procedimentos metodológicos adotados e os objetivos específicos estabelecidos neste trabalho. Nela, não consideramos o objetivo geral do trabalho, por compreender que este não se relaciona com apenas uma etapa específica da pesquisa, mas, sim, com todos os procedimentos e discussões presentes nesse trabalho, bem como os objetivos específicos.

Figura 03 – Relação entre objetivos do trabalho e os procedimentos metodológicos



Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

No primeiro momento, realizei a busca das cópias de anais de congressos da ABEM entre 2009 e 2019 para que pudessem estar disponíveis *offline* para consulta. No sítio eletrônico da ABEM não foram localizadas todas as edições, especialmente as de 2009 a 2011. Dessa forma, contatei a gestão da Associação com a finalidade de obter as cópias das edições faltantes no *website*, o que foi resolvido em algumas semanas.

Já com todas as edições em mãos, o passo seguinte foi definir as palavras-chave que seriam utilizadas como buscadoras dentro do corpo dos anais de pesquisa. Antes de elencar os termos, foi necessário limitar a busca para o título, resumo e palavras-chave de cada artigo, visto que há um grande volume de trabalhos presentes nos anais. Assim, escolhemos os termos: *educação básica, ensino básico, educação regular, escola, escolar, colégio, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino médio integrado, nível médio*.

Houve a necessidade de incluir termos de busca referentes a outros níveis de ensino (infantil e fundamental), dado que muitas vezes um artigo poderia tratar de mais de um nível de ensino ao mesmo tempo. Também é importante ressaltar que cada edição de anais, entre 2009 e 2013, possuía um volume único, ou seja, todos os artigos estavam dentro do mesmo documento virtual, sendo possível utilizar os termos de busca para vários artigos ao mesmo tempo no mesmo arquivo. Entretanto, a partir de 2015 os anais passam a disponibilizar cada artigo em seu próprio documento individual e autônomo, tornando-se necessário baixar as comunicações uma a uma e buscar as palavras-chave elencadas dentro de cada arquivo, fazendo com que este processo se tornasse muito mais lento e exaustivo.

Para realização das etapas seguintes, foi necessário criar planilhas para coleta dos dados encontrados a partir do filtro 01, que se refere aos trabalhos sobre a educação básica. Assim, ao passo em que se localizavam os trabalhos em cada edição de anais, os mesmos eram inseridos numa planilha geral com todos os artigos voltados para o ensino de música na escola. Cada item encontrado foi catalogado e descrito com o ano, autor, nome do trabalho, páginas, nível de ensino, tipo (pesquisa ou relato), estado, região e instituição.

Após a finalização da catalogação de todos os trabalhos gerais sobre música na educação básica, apliquei o filtro 02 dentro da tabela criada, identificando e separando aqueles que se referiam ao ensino médio. Assim, foi gerada uma outra planilha com dados mais específicos direcionados para este nível de ensino.

Por fim, dentre os trabalhos da planilha de ensino médio, identifiquei e separei aqueles referentes ao ensino médio na Rede Federal, aplicando termos de busca como: rede federal, IF, instituto federal, institutos federais, ensino médio integrado, técnico integrado, RFE, RFEPCT.

Após a localização dos trabalhos referentes ao ensino médio na RFECPT, foi realizada a leitura de cada artigo para que estes pudessem ser agrupados em

aproximações temáticas que mais dialogassem entre si. Em seguida, após a categorização temática e leitura de todos os artigos finais encontrados, foi realizada a apresentação de cada comunicação, buscando também discutir as interações presentes ou não com as juventudes.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste momento, apresento os dados encontrados na pesquisa e análises deste levantamento. Por questões organizativas, esta etapa está dividida em dois capítulos. Nesse primeiro, trago discussões sobre os dados gerais encontrados sobre a música na educação básica e a música no ensino médio, compreendendo aspectos quantitativos a partir de informações sobre os níveis de ensino, regiões e estados do país, instituições e outras questões pertinentes. Estes dados mais gerais sobre tema nos permitem obter uma visão mais ampla e comparativa de outros níveis de ensino em relação ao ensino médio, que é o tema desta dissertação. No próximo capítulo, aprofundo as discussões num espectro quali-quantitativo sobre a música no ensino médio da Rede Federal, trazendo as discussões sobre as juventudes e culturas juvenis presentes nessas pesquisas.

4.1 MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No recorte temporal estabelecido (2009 a 2019), encontramos um total de 1.603 (hum mil seiscentos e três) artigos nos anais da ABEM. Dentre eles, após aplicação do primeiro filtro, selecionando artigos que respondiam às palavras-chave previamente estabelecidas, conseguimos localizar 606 (seiscentos e seis) trabalhos relacionados à educação básica. Este total é correspondente a 37,80% de todos os artigos sobre educação musical nos anais pesquisados.

Tabela 01 – Relação entre trabalhos gerais e específicos sobre a educação básica

Ano	Edição/Local	Total de trabalhos	Trabalhos relacionados à educação básica	Percentual
2009	Londrina/PR	207	61	29,46%
2010	Goiânia/GO	261	86	32,95%
2011	Vitória/ES	268	103	38,43%
2013	Pirenópolis/GO	243	92	37,86%
2015	Natal/RN	275	104	37,81%
2017	Manaus/AM	168	99	58,92%
2019	Campo Grande/MS	181	60	33,14%
TOTAL	07	1.603	606	37,80% (média)

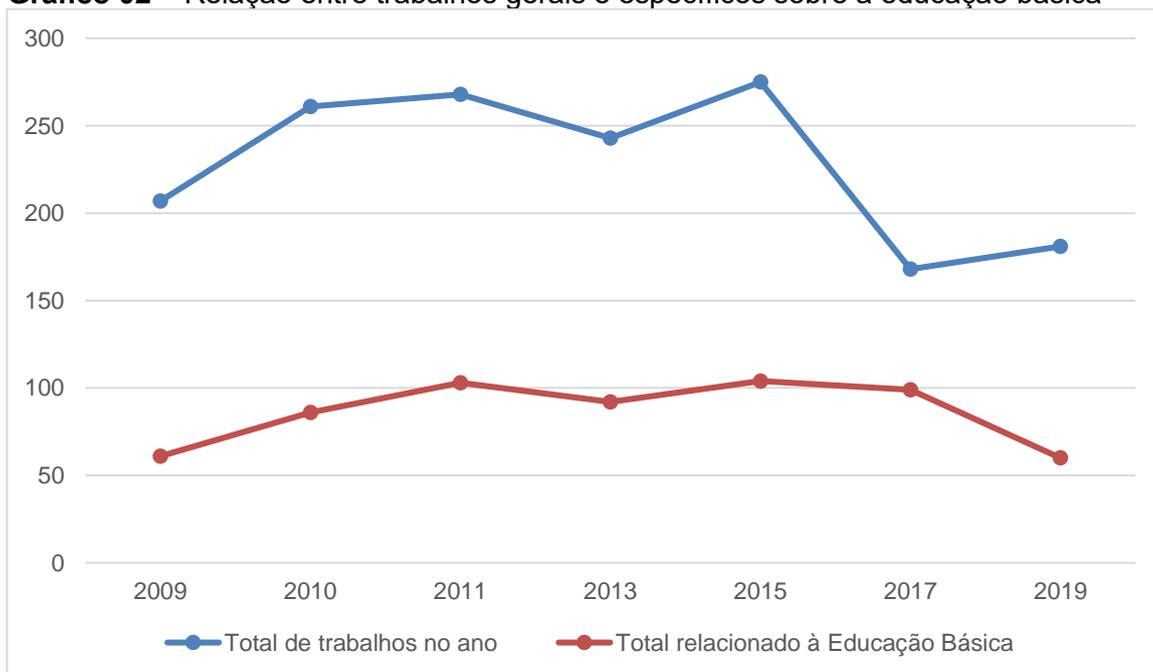
Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

A partir da porcentagem de estudos sobre a educação básica em cada edição de anais de evento, destaco um pico consideravelmente alto no encontro nacional de 2017, em Manaus, no qual os trabalhos sobre a educação básica representaram 58,92% de todas as produções do evento. Ao mesmo tempo, é possível notar que há uma queda drástica na quantidade de trabalhos gerais apresentados, caindo de 275 no encontro de 2015 (Natal), para 168 em 2017 (Manaus), uma queda de 35,27% nas comunicações gerais.

Há de se observar também que, com exceção às edições de 2009 e 2017, a porcentagem média dos trabalhos sobre a educação básica (37,80%) esteve sempre próxima à porcentagem específica de cada edição de anais, o que mostra que há uma estabilidade na inserção da música na educação básica dentro das comunicações gerais nos congressos da ABEM. Assim, nota-se que nos congressos nacionais da ABEM, de maneira generalizante, a cada 100 trabalhos apresentados, 37 se relacionam com a música na educação básica.

O gráfico abaixo apresenta mais objetivamente a quantidade total de trabalhos apresentados em cada edição e aqueles relacionados à educação básica:

Gráfico 02 – Relação entre trabalhos gerais e específicos sobre a educação básica



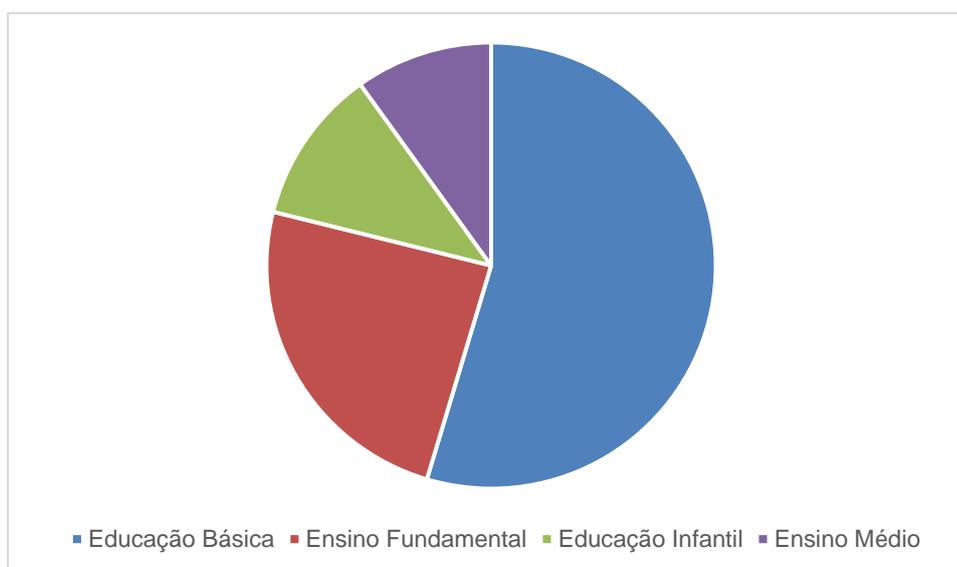
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir deste gráfico, observa-se que a alta porcentagem de trabalhos relacionados à educação básica em 2017 (58,92%) não se deu através de seu

aumento quantitativo, mas pela diminuição dramática na quantidade de trabalhos gerais apresentados nesta edição. Esta queda drástica a partir de 2017, como hipótese, pode estar diretamente ligada à crise político-institucional-social no Brasil e também à aceleração dos cortes no orçamento dos órgãos estatais de financiamento à pesquisa a partir de 2016. Lanzorensi e Souza (2021) apontam que os orçamentos da CAPES e CNPq caíram 73,4% nos últimos anos. Em 2015 as verbas empenhadas de ambas as instituições eram de 13,4 bilhões de reais. Em 2021, o orçamento das duas autarquias é somado em cerca de 3,6 bilhões de reais. Sem dúvida, esta realidade reflete diretamente no desenvolvimento de pesquisas em todo o Brasil.

Com os dados encontrados, também foi possível especificar, dentre os 606 trabalhos sobre educação musical, quais deles referiam-se diretamente a alguma etapa da educação básica. Ao todo, 147 comunicações referiam-se ao ensino fundamental (anos finais e iniciais), 68 à educação infantil e 60 ao ensino médio. A maior parte das pesquisas sobre educação básica, 331 no total, representando 54,62%, ora não tratavam especificamente de algum nível de ensino, ora tratavam de vários níveis de ensino no mesmo trabalho, ora não manifestaram a qual se relacionava no título, resumo e palavras-chave. O gráfico abaixo aponta estes dados:

Gráfico 03 – Total de trabalhos sobre a Educação Básica por etapa escolar



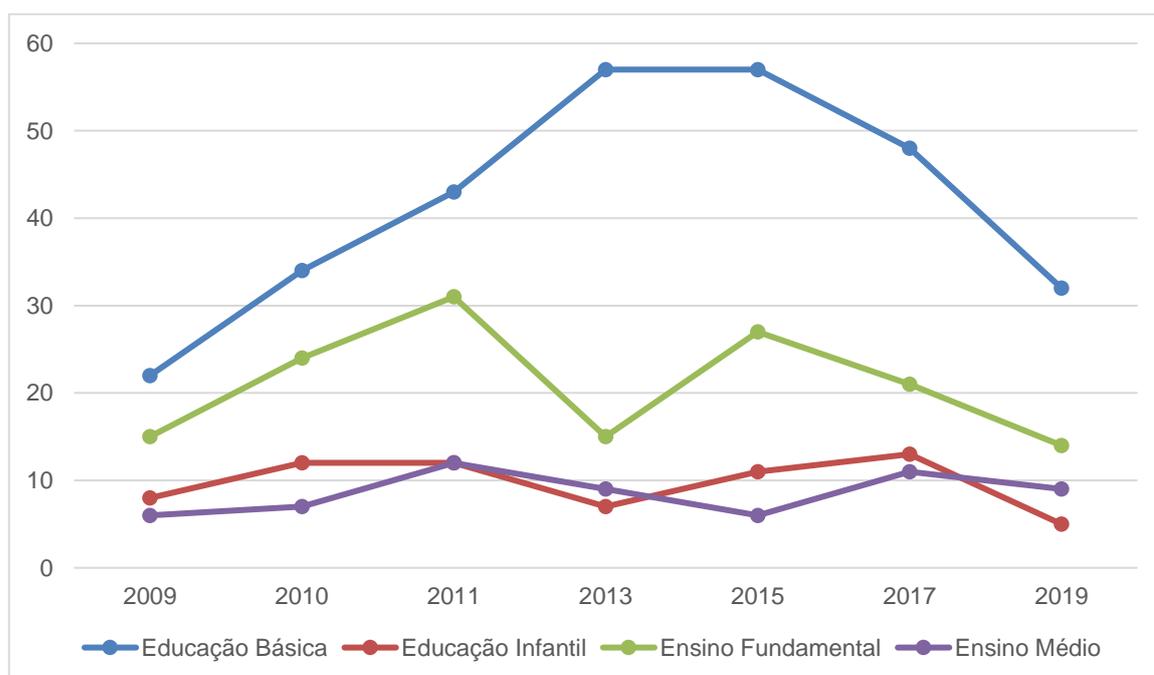
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Algumas comunicações, ao longo do recorte histórico, também escolheram abordar reflexões que envolviam mais de um nível de ensino ao mesmo tempo. Assim,

conseguimos localizar 22 trabalhos que englobam a educação infantil e o ensino fundamental e 16 que trabalham o ensino fundamental e o ensino médio. Juntos, estes trabalhos de múltiplos níveis da educação básica representam 6,27% do total de trabalhos relacionados à educação básica. Por esses trabalhos englobarem mais de um nível de ensino ao mesmo tempo, optamos por computá-los como “educação básica” e não como um nível de ensino específico.

Também foi possível compreender o desenvolvimento quantitativo dos trabalhos ao longo dos congressos nacionais da ABEM, separando por nível de ensino. O ensino fundamental oscilou entre seu menor número (14 comunicações em 2019) para o seu pico de produções (31 comunicações específicas em 2011). A educação infantil obteve sua menor quantidade de trabalhos também em 2019, 05 ao todo, e seu pico ocorreu em 2017, alcançando 13 trabalhos. Já o ensino médio teve seu índice quantitativo mais baixo em 2009 e 2015, alcançando o número de 06 pesquisas em ambas as edições, e o seu melhor em 2011, alcançando 12 produções na edição de anais.

Gráfico 04 – Comunicações organizadas por nível de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

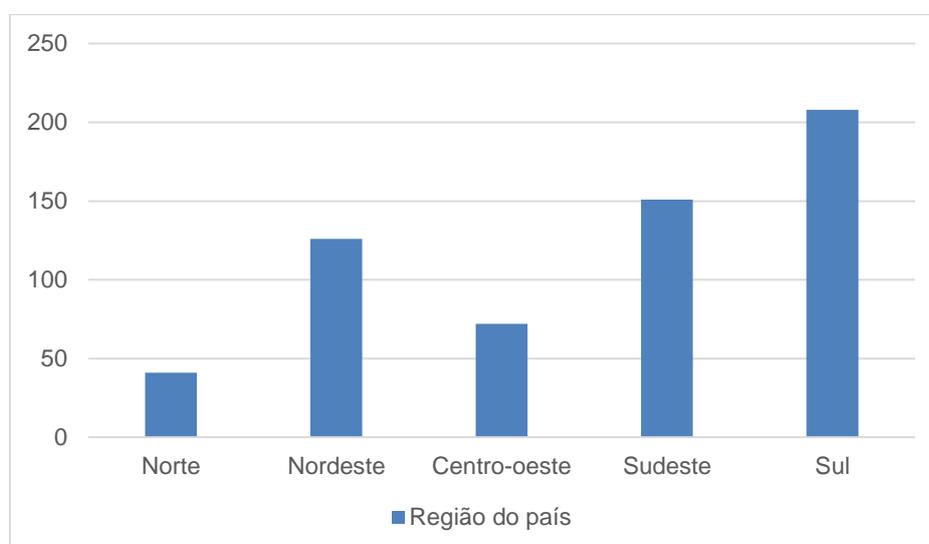
O gráfico acima aponta que o desenvolvimento de comunicações ao longo de 10 anos é bastante irregular. Há um forte crescimento entre 2009 e 2011 entre todos

os níveis de ensino. Entretanto, em 2011 já é possível verificar decréscimos de estudos que versam sobre alguma etapa específica da educação básica, enquanto os trabalhos que não apontam um nível definido continuam em ascensão. Notamos também uma estabilidade nos trabalhos gerais sobre a educação básica entre 2013 e 2015, seguido por forte queda até a última edição pesquisada, em 2019. As comunicações sobre o ensino fundamental apresentam maior irregularidade, principalmente entre 2011 e 2015. Já os trabalhos sobre a educação infantil mostram um desempenho inferior no ano de 2009, onde apenas 05 comunicações específicas foram apresentadas. Estudos sobre o ensino médio não apresentaram números inferiores a 05 trabalhos, nem superiores a 12 ao longo de 10 anos.

4.1.1 Música na educação básica: análise por regiões e instituições

O tratamento dos dados também possibilitou mapear as regiões brasileiras e suas produções sobre a educação básica nos anais da ABEM. Entre 2009 e 2019, a região Sul do país foi a que mais se debruçou sobre o tema com 208 trabalhos, seguida pela região Sudeste com 151. Já o Nordeste aparece em terceiro lugar com 126 comunicações, seguida pelo Centro-Oeste com 72 e Norte com 41.

Gráfico 05 – Total de trabalhos por regiões do Brasil

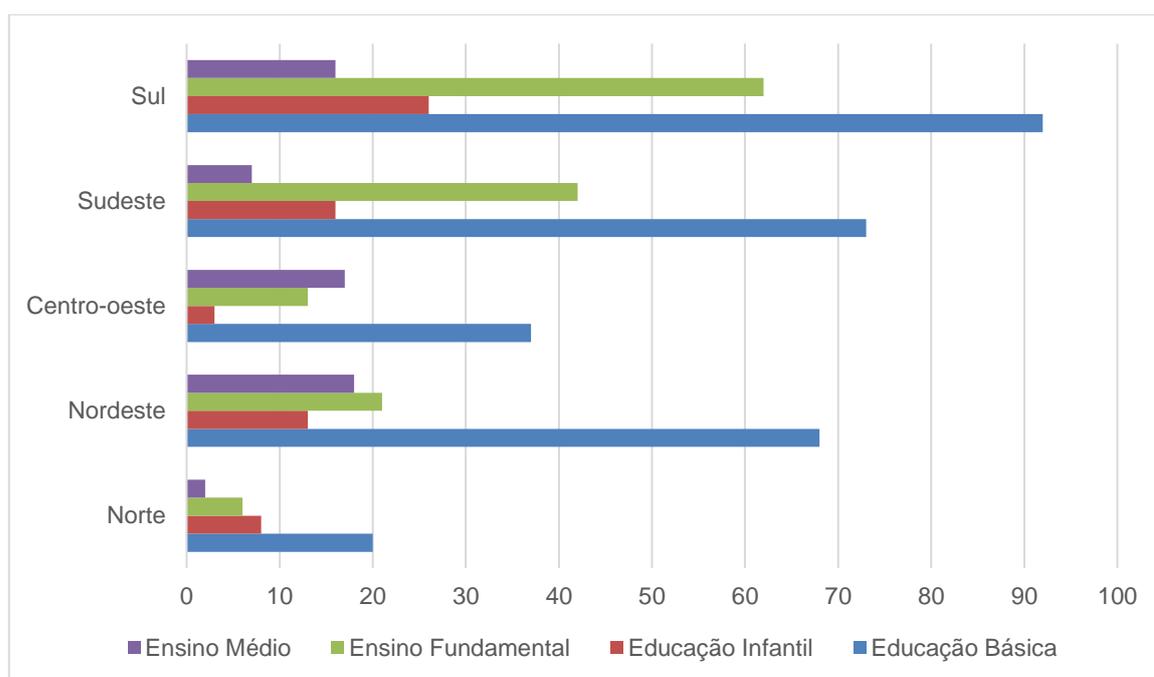


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Especificamente sobre os níveis de ensino, a tabulação dos dados também nos permitiu compreender a distribuição dos trabalhos organizados em cada nível de

ensino separados pelas regiões do país. Todas elas apresentam maior quantidade de trabalhos na qual não foi possível identificar a etapa da educação básica ou apresentaram pesquisas mais gerais, não necessariamente atreladas a algum nível específico de ensino. Vale destacar as regiões Sul, Sudeste e Nordeste, que apontaram maior desenvolvimento sobre o ensino fundamental. A região Norte apresenta mais trabalhos sobre a educação infantil. Já a região Centro-Oeste produziu mais trabalhos sobre o ensino médio do que o ensino fundamental.

Gráfico 06 – Trabalhos por regiões e níveis de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Partindo para dados mais específicos, constata-se os estados que mais têm produzido sobre educação musical na educação básica. Seguindo o padrão já discutido sobre as regiões, a região Sul tem três estados entre os 5 que mais produziram sobre a educação básica: Rio Grande do Sul em primeiro lugar com 97 trabalhos, Santa Catarina em terceiro com 58 e Paraná em quarto com 52. São Paulo aparece em 2º lugar com 63 e Minas Gerais em quinto com 42.

Na outra ponta, Acre, Alagoas, Piauí, Sergipe e Amapá aparecem como estados com menor quantidade de trabalhos neste tema. É importante informar também que, dentre os 606 trabalhos encontrados, dois não apresentaram informações que pudessem definir a origem geográfica da comunicação. Foi possível

localizar também textos que tiveram origem de outros países, sendo um total de 06 comunicações que foram agrupadas como “exterior”.

Na tabela abaixo é possível obter os dados com clareza, relacionando os estados que produziram comunicações nos congressos da ABEM sobre a música na educação básica e a porcentagem que este representa dentro do total deste recorte.

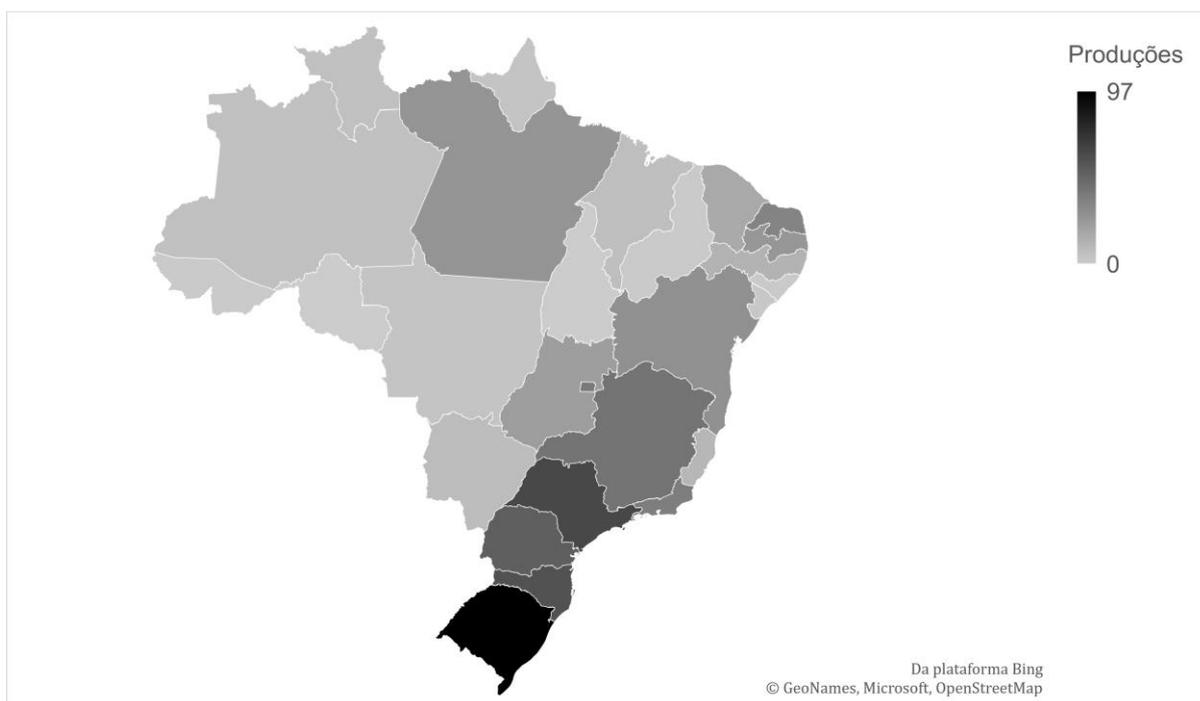
Tabela 02 - Produção geral sobre Educação Básica por estados

Estado	Quantidade	Porcentagem sobre o total de trabalhos sobre educação básica
Acre	1	0,16%
Alagoas	1	0,16%
Piauí	1	0,16%
NÃO CONSTA	2	0,33%
Sergipe	2	0,33%
Amapá	4	0,66%
Mato Grosso	4	0,66%
Amazonas	5	0,82%
Roraima	5	0,82%
EXTERIOR	6	0,99%
Maranhão	6	0,99%
Mato Grosso do Sul	7	1,15%
Espírito Santo	10	1,65%
Pernambuco	12	1,98%
Ceará	16	2,64%
Goiás	22	3,63%
Paraíba	25	4,12%
Pará	26	4,29%
Bahia	28	4,62%
Rio Grande do Norte	34	5,61%
Rio de Janeiro	37	6,10%
Distrito Federal	39	6,43%
Minas Gerais	42	6,93%
Paraná	52	8,58%
Santa Catarina	58	9,57%
São Paulo	63	10,39%
Rio Grande do Sul	97	16,00%

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Conforme descrito na tabela acima, não conseguimos localizar trabalhos sobre a música na educação básica vinculados aos estados de Rondônia e Tocantins.

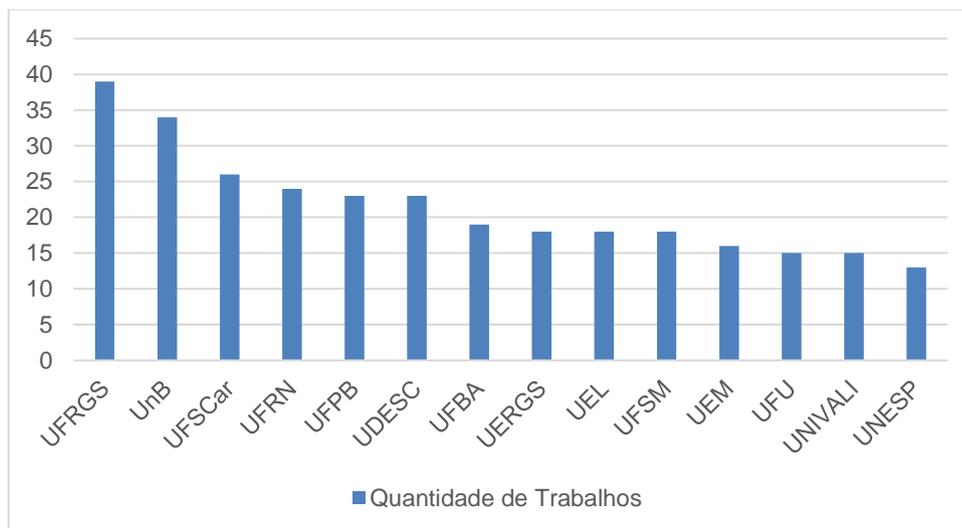
Abaixo, o gráfico aponta, através do mapa do Brasil, as principais dinâmicas de comunicações a partir dos estados brasileiros:

Gráfico 07 - Distribuição dos trabalhos sobre EB nos estados do Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O gráfico acima apresenta de maneira mais objetiva como a concentração de trabalhos sobre a música na educação básica se faz presente nas regiões Sul e Sudeste. Há exceções, como é o caso do Distrito Federal, Bahia, Pará e Paraíba, que apresentam, também, importantes contribuições, numa leitura quantitativa, de comunicações nos congressos da ABEM.

Como última informação sobre dados mais gerais dessa pesquisa, apresento aqui as 14 universidades de ensino e pesquisa que mais produziram sobre a educação básica. Destaca-se a UFRGS, que apresenta 39 pesquisas sobre o tema entre 2009-2019.

Gráfico 08 – Universidades que mais produziram sobre a música na EB

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Dentre as instituições que mais produziram, a metade (total de 07) estão localizadas na região Sul do país. A região Sudeste é representada por três instituições, sendo elas a UFSCar, UFU e UNESP. Já a região Nordeste também está representada por 3 instituições, sendo UFRN, UFPB e UFBA. A região Centro-Oeste apresenta apenas uma instituição, a UnB. O Norte do Brasil não foi listado com qualquer instituição que esteja entre as 14 que mais escreveram sobre a música na educação básica. Das 14 universidades apresentadas, 13 são públicas e apenas uma é privada (UNIVALI).

Neste primeiro momento, pudemos compreender a dinâmica da pesquisa da educação musical na educação básica, aprofundando alguns dados gerais e específicos sobre situação geográfica, pormenorizando também o desenvolvimento da mesma a cada edição de anais dos congressos nacionais da ABEM.

É possível compreender que a capilaridade das pesquisas sobre música na educação básica, está presente em grande parte do território nacional. Existem desigualdades nas distribuições regionais e institucionais das comunicações, isto é possível de verificar quando algumas regiões possuem muito mais trabalhos temáticos da música na educação básica que outras. Não cabe a este trabalho aprofundar reflexões sobre esta questão especificamente, mas são diversos os fatores que podem contribuir para este fato, como por exemplo a distribuição dos cursos de licenciatura e dos programas de pós-graduação em música pelo país. Em regiões e

estados em que há tradicionalmente uma maior consolidação dessas ofertas, há também maior dedicação aos estudos nesta temática.

Apesar de esses dados não serem o objetivo final desta investigação, estes nos possibilitam uma visão mais ampla do universo da pesquisa e suas interações entre regiões, estados e instituições. Assim, conseguiremos seguir para dados mais específicos, com foco no ensino médio e, em seguida, o ensino médio na Rede Federal.

4.2 MÚSICA NO ENSINO MÉDIO

Neste momento da análise, apresento dados mais específicos sobre a etapa de maior interesse: o ensino médio. Como critério metodológico e, entendendo a necessidade do protagonismo deste ciclo escolar dentre as pesquisas, considero somente os trabalhos que tratem exclusivamente deste nível de ensino.

A tabela abaixo apresenta os dados que comparam os trabalhos gerais sobre música na educação básica e os que tratam objetivamente sobre o ensino médio. Nele, pode-se observar o desenvolvimento quantitativo de comunicações sobre música no ensino médio ao longo de 10 anos, em 07 edições de anais:

Tabela 03 – Relação entre trabalhos gerais da EB e específicos do EM

Ano	Edição/Local	Trabalhos relacionados à Educação Básica	Trabalhos relacionados ao Ensino Médio	Percentual
2009	Londrina/PR	61	05	8,19%
2010	Goiânia/GO	86	07	8,13%
2011	Vitória/ES	103	12	11,65%
2013	Pirenópolis/GO	92	09	9,78%
2015	Natal/RN	104	06	5,76%
2017	Manaus/AM	99	11	11,11%
2019	Campo Grande/MS	60	09	15%
TOTAL	07 edições	606	59	9,73% (média)

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

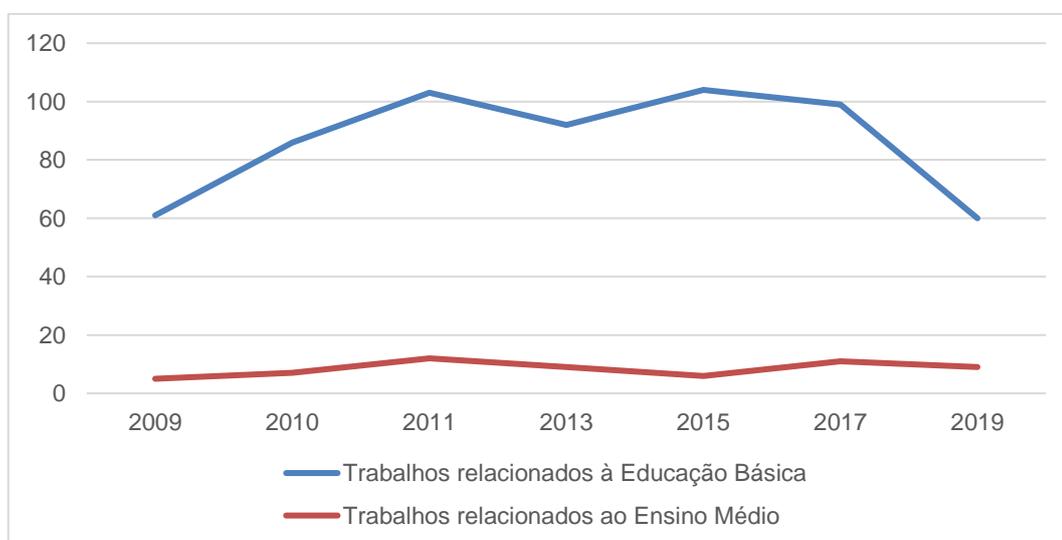
Podemos observar que os trabalhos sobre o ensino médio, quando relacionados ao total produzido sobre a educação básica, oscilam em porcentagens

que vão de 5,76% (2015) a 15% (2019). Já a quantidade de trabalhos por edição varia de 05 (2009) a 12 (2011). De 2009 a 2019 há um total de 59 artigos que tratam deste nível de ensino. Como média final, é possível afirmar que há uma participação deste tema em 9,73% do total de textos que têm a escola como locus de pesquisa.

Estes dados são importantes pois dialogam com uma pesquisa que já foi citada, de Luciana Del-Ben (2012), quando a autora nos traz dados que discutem a inserção de trabalhos sobre ensino médio na Revista da ABEM. A autora localizou, nas edições do periódico entre 2000 e 2010, um total de 81 trabalhos sobre a educação básica e, dentre eles, somente 08 são sobre o ensino médio. Este número, quando trazido em porcentagens, aponta que o ensino médio é tema de 9,87% das pesquisas de interesse sobre a educação musical escolar. Assim, é muito relevante observar como estes dados levantados por Del-Ben são muito similares aos que trago aqui (9,73%), considerando como universo de análise os Anais. Essa similaridade pode apontar para um possível padrão estatístico, como hipótese, na qual a música no ensino médio é tema de aproximadamente 01 a cada 10 trabalhos publicados na ABEM sobre música na educação básica.

No gráfico abaixo é possível ter uma dimensão mais visual da comparação dos trabalhos sobre a educação básica *versus* os elaborados sobre o ensino médio.

Gráfico 09 – Relação entre trabalhos gerais da EB e específicos do EM



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

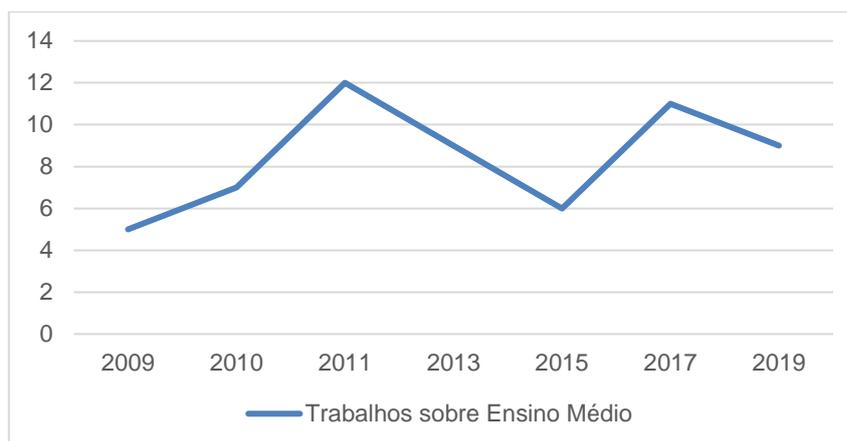
É possível notar que, apesar de em 2019 haver um declínio acentuado nas comunicações sobre a educação básica, inclusive chegando a níveis menores que em

2009, os artigos sobre o ensino médio tiveram uma diminuição menos brusca e, inclusive, tiveram maior participação percentual dentre os trabalhos apresentados em 2019 em Campo Grande, sendo 15% deste total.

Outro dado importante é avistado na variação dos trabalhos sobre a música na educação básica, entre 2009 e 2011, quando houve um aumento de 61 para 103 trabalhos, um aumento de 68,85%. No mesmo período, os trabalhos sobre ensino médio também dão um salto relevante, saindo de 05 em 2009 para 12 em 2011, um aumento de 140%. Apesar do aumento percentual nas comunicações sobre o ensino médio nesse período, é importante ressaltar que a quantidade de trabalhos que discutem este nível de ensino não é suficientemente tematizada pela área de educação musical, como já apontava Del Ben em 2012. Em suas próprias palavras, a autora diz:

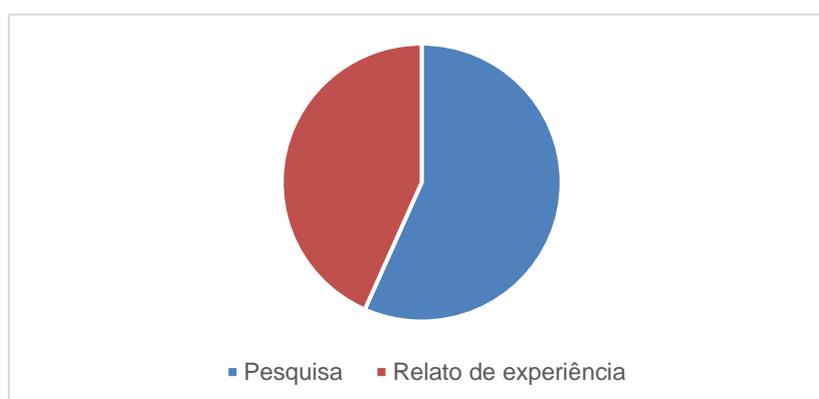
O ensino médio é explicitamente citado somente em oito trabalhos, embora sempre associado a outros níveis [de ensino] [...]. Embora considerações mais precisas dependam da leitura dos artigos na íntegra, os dados contidos nos elementos pré-textuais parecem sinalizar que as especificidades das diferentes etapas da escolarização na educação básica, especialmente as do ensino médio, não têm sido suficientemente tematizadas pela área de educação musical. (DEL BEN, 2012, p. 41)

Também foi possível criar um gráfico identificando a quantidade de trabalhos sobre o ensino médio, distribuída por edição de anais. Nele, é possível notar que o pico de comunicações sobre o tema ocorreu em 2011 e o valor mais baixo se deu na edição de 2009, ano inicial do recorte temporal deste trabalho. É evidente também a queda drástica que ocorre entre as edições de 2011 e 2015, quando a quantidade de comunicações é reduzida em 50%, caindo de 12 para 06. Em critérios de porcentagem, há uma grande volatilidade no volume de trabalhos. Entretanto, a quantidade não superou o pico de 12, na edição de 2011.

Gráfico 10 – Quantidade de trabalhos sobre o ensino médio ao longo dos anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As pesquisas também foram classificadas entre “relato de experiência” e “pesquisa”, a partir da leitura dos elementos pré-textuais dos artigos. 57% tratam-se de pesquisas e 43% de relatos. A maior parte dos trabalhos encontrados são resultados de pesquisa concluídas ou em andamento. Durante as leituras dos elementos pré-textuais, foi possível observar que, dentre os trabalhos do tipo “pesquisa”, boa quantidade relacionava-se a projetos a serem desenvolvidos e recortes de pesquisa em andamento. Já as comunicações do tipo “relato” apresentam práticas pedagógico-musicais dentro e fora da sala de aula, envolvendo aulas de instrumentos, canto coletivo, atividades interdisciplinares, ensino de linguagem musical, dentre outras ações.

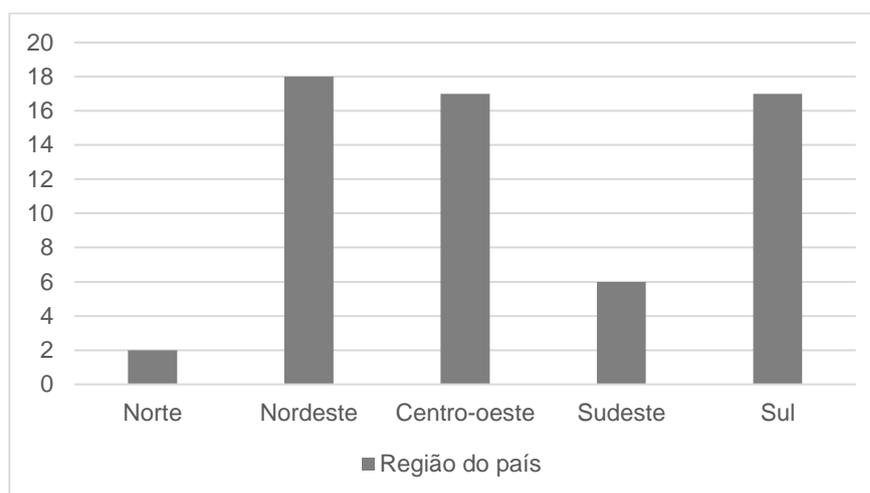
Gráfico 11 – Artigos por tipo: pesquisa ou relato de experiência (EM)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Sobre as regiões do país nas quais os trabalhos pertenciam originalmente, temos um retrato que difere consideravelmente da tabela apresentada na seção

anterior sobre a educação básica. Especificamente sobre o ensino médio, a região Nordeste tem o maior destaque, com 18 trabalhos, seguida pelas regiões Centro-Oeste e Sul, que possuíram o mesmo número de trabalhos (17 artigos cada uma). A região Sudeste fica em 3ª posição, com 06 trabalhos. Já a região Norte, somente apresenta duas comunicações sobre o ensino médio em 10 anos de recorte realizado.

Gráfico 12 – Total de trabalhos por região do Brasil (EM)



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

É interessante observar que, tratando-se da música no ensino médio, há um deslocamento do protagonismo do eixo Sul-Sudeste. As regiões Nordeste e Centro-Oeste entram com 35 trabalhos da contagem total, enquanto as demais regiões Norte, Sudeste e Sul, juntas, possuem 24 produções. Em termos de porcentagem, as regiões Nordeste e Centro-Oeste possuem 59,32% das produções, ou seja, mais da metade.

Tabela 04 - Produção geral sobre o EM por estado

Estado	Quantidade	Porcentagem sobre o total de trabalhos sobre o ensino médio
Distrito Federal	12	28,33%
Rio Grande do Sul	7	11,86%
Bahia	6	10,16%
Santa Catarina	5	8,47%
Ceará	4	6,77%
Minas Gerais	4	6,77%
Paraná	4	6,77%
Pernambuco	4	6,77%
Rio Grande do Norte	3	5,08%
Goias	2	3,38%
Mato Grosso do Sul	2	3,38%
Amazonas	1	1,69%
Maranhão	1	1,69%

Mato Grosso	1	1,69%
Rio de Janeiro	1	1,69%
Roraima	1	1,69%
São Paulo	1	1,69%

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

A tabela acima demonstra as unidades da federação que possuem artigos sobre a música no ensino médio. O Acre, Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Pará, Paraíba, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins não apresentaram trabalhos referentes ao ensino médio.

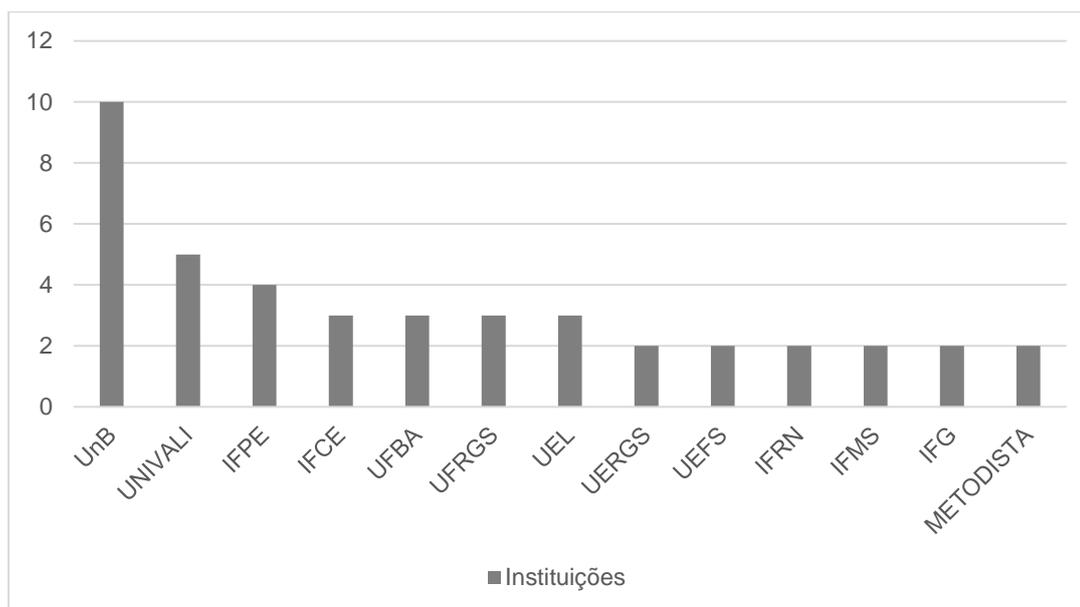
O gráfico abaixo aponta a mesma distribuição dos dados conforme a tabela acima, porém numa perspectiva de mapa. Importa observar o Distrito Federal como o maior polo de produções sobre a música no ensino médio. Destaco também alguns estados do Nordeste. Nas regiões Sul e Sudeste, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul possuem também notórias quantidades de contribuições.

Gráfico 13 – Distribuição dos trabalhos sobre o EM nos estados do Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No gráfico abaixo é possível notar as instituições de ensino que mais produziram comunicações referentes à música no ensino médio:

Gráfico 14 – Instituições que mais produziram sobre a música no EM

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Neste gráfico, note-se que a Universidade de Brasília possui grande produção sobre este tema. Entre as 13 instituições apresentadas como maiores produtoras de trabalhos sobre o ensino médio, ela detém 10 artigos, ou seja, 30,3% são de origem da UnB. Nos dados gerais, entre todas as instituições além das apresentadas no gráfico, esta universidade possui aproximadamente 17% das produções sobre o ensino médio nos anais da ABEM.

Em números absolutos, a região Nordeste possui maior número de instituições envolvidas nas comunicações referentes ao ensino médio, são 09 ao todo, seguida da região Sul com 07 instituições. O Centro-Oeste e o Sudeste possuem seis instituições que produziram comunicações neste tema. Já a região Norte, apenas duas. A região Nordeste possui uma maior pulverização de instituições que publicaram trabalhos sobre o ensino médio. Já a região Centro-Oeste, apesar de possuir grande participação nesta temática, apenas seis instituições comunicaram pesquisas nos congressos da ABEM. Este fato, se deve à alta concentração de trabalhos referentes à música no ensino médio oriundos da UnB.

Observa-se também que dentre as 13 instituições presentes no gráfico, 05 pertencem à Rede Federal. Quantitativamente, dos 38 trabalhos, produzidos por estas 13 instituições informadas acima, 10 comunicações são oriundas da RFEPCT.

5. MÚSICA NO ENSINO MÉDIO DA REDE FEDERAL

Apresento agora os dados encontrados a partir da localização de comunicações que tratam especificamente sobre o ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesta seção, discutiremos o objetivo principal deste trabalho, que é compreender as relações entre juventudes, música e ensino médio na Rede Federal a partir das comunicações encontradas nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM entre 2009 e 2019. Para dar andamento a esta análise e apresentação dos dados, primeiro, serão discutidos alguns dados gerais, no mesmo padrão das seções anteriores, para que em seguida se possa refletir de maneira mais qualitativa sobre os artigos.

Dentre os 1.606 artigos localizados nos Anais da ABEM, foram localizados apenas 18 que tratavam do ensino médio na Rede Federal. É importante ressaltar que encontramos outros diversos trabalhos que discutiam a música na Rede Federal, mas não especificamente sobre o ensino médio, tratando-se de reflexões sobre práticas pedagógico-musicais nos cursos técnicos em música. Apesar de o ensino técnico ser um curso de nível médio, ele não compõe a educação básica necessariamente, mas sim a educação profissional, conforme prevê a LDB 96. Como já foi apresentado em momento oportuno nesta dissertação, a Rede Federal normalmente possui cursos de nível médio em duas modalidades: curso técnico integrado ao ensino médio e cursos técnicos subsequentes ao ensino médio. O interesse deste trabalho pretende se concentrar nas comunicações que dialogam com o ensino médio integrado.

A tabela abaixo apresenta um comparativo entre os trabalhos localizados sobre o ensino médio e os referentes ao ensino médio na Rede Federal.

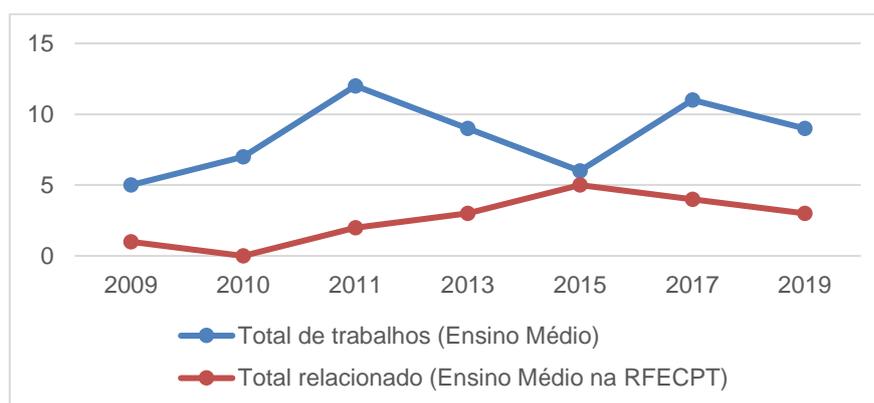
Tabela 05 – Relação entre trabalhos do EM e do EM na Rede Federal

Ano	Edição/Local	Trabalhos relacionados ao Ensino Médio	Trabalhos relacionados ao Ensino Médio na RFEPCT	Percentual
2009	Londrina/PR	05	01	20%
2010	Goiânia/GO	07	0	0%
2011	Vitória/ES	12	02	16,66%
2013	Pirenópolis/GO	09	03	33,33%
2015	Natal/RN	06	05	83,33%
2017	Manaus/AM	11	04	36,36%
2019	Campo Grande/MS	09	03	33,33%
TOTAL	07 edições	59	18	30,5% (média)

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Os dados apontam que há uma grande e importante participação de comunicações sobre o ensino médio integrado da Rede Federal dentre o total de trabalhos sobre o ensino médio. Em 2015, cerca de 83% dos estudos publicados nos anais da ABEM em Natal foram oriundos da Rede Federal. Entretanto, no ano de 2010, nenhum trabalho advindo da RFEPCT foi comunicado no Congresso realizado em Goiânia. A média de cerca de 30% de inserção de trabalhos sobre a música no ensino médio da RFEPCT aponta que há uma grande contribuição da Rede para os debates e discussões sobre o tema. Pode-se dizer que, dentro dos anais da ABEM, a cada 10 comunicações sobre a música no ensino médio, 3 são provenientes da Rede Federal.

No gráfico abaixo é possível compreender o desenvolvimento dos trabalhos sobre o ensino médio e aqueles específicos da RFEPCT:

Gráfico 15 – Relação entre trabalhos do EM e do EM na Rede Federal

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Seguindo o padrão de praticamente todas as análises que realizamos até aqui, o ano de 2015 parece ser um momento crítico nas produções apresentadas nos congressos nacionais da ABEM. Enquanto as publicações sobre a música no ensino médio foram caindo drasticamente entre 2011 e 2015 (chegando a níveis inferiores ao ano de 2010), os trabalhos oriundos da Rede Federal chegaram ao seu máximo de 05 comunicações no ano de 2015. Nesse ano (2015), apenas uma comunicação sobre o ensino médio não foi de origem da RFEPCT. Esse dado dialoga com a pesquisa de Carla Amaral (2021) quando a autora aponta uma quantidade expressiva de professores e professoras de música compondo a Rede.

Em seguida, observamos uma razoável recuperação nos trabalhos sobre o ensino médio, mas novamente os indicadores apontam para quedas. Comparativamente, é notório que, razoavelmente, há uma maior estabilidade quantitativa de trabalhos sobre o ensino médio na RFEPCT que naqueles que tratam de ensino médio de maneira geral. Isso pode ser observado no gráfico quando comparamos os trabalhos sobre ensino médio entre 2011 e 2015, onde há uma queda de 50% das produções. Já as comunicações inseridas na Rede Federal, variam entre 2015 e 2019 em 40% a menos.

Tratando-se de relatos de experiência ou pesquisas, a maioria dos trabalhos provenientes da Rede Federal se apresentaram como pesquisas. Vale ressaltar que algumas delas tratam de pesquisas em andamento, projetos de pesquisa e investigações concluídas. Em números, 14 trabalhos são pesquisas e 04 são relatos de experiência.

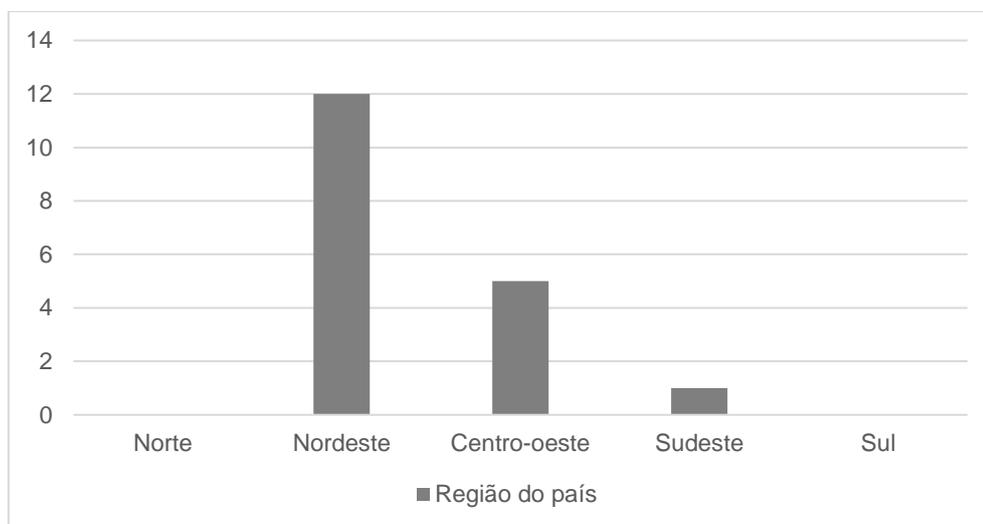
Gráfico 16 – Pesquisa ou relato de experiência (EM na RFEPCT)



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Outro dado que nos interessa é compreender a distribuição das comunicações a partir das regiões do país. O gráfico a seguir demonstra as informações obtidas:

Gráfico 17 – Total de trabalhos por região do Brasil (EM na RFECPT)



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Observam-se alguns pontos interessantes nessa análise. Não foram localizadas comunicações sobre a música no ensino médio integrado provenientes das regiões Norte ou Sul do Brasil. A região Nordeste desponta como a maior produtora de trabalhos no tema de interesse, seguida pelas regiões Centro-Oeste e Sudeste. Esse gráfico mostra outra questão: nos dados trazidos anteriormente sobre comunicações que tratam da música na educação básica, a região Sul é a que, de longe, mais desponta inserções, em dimensões quantitativas, de estudos nos anais da ABEM. Nos dados sobre a música no ensino médio, o Nordeste já aparece como grande polo de estudos no tema, e a região Sul já passa a dividir o segundo lugar com a região Centro-Oeste. Entretanto, tratando-se de comunicações específicas do ensino médio na RFEPCT, o Nordeste desponta com o maior número de trabalhos.

Nesse sentido, é preciso resgatar os dados levantados por Carla Amaral (2021), quando demonstra que o Nordeste é a região que mais possui campi da Rede Federal e aquela que também mais possui professores de música inseridos nos cursos de ensino médio integrado. Sem dúvida, a formação docente na área de música é fundamental para compreender esses dados. Retomando os dados da autora:

destaca-se a Região Nordeste, que é a Região do Brasil que tem a maior quantidade de professoras e professores de arte de todas as linguagens artísticas, com destaque para a predominância das áreas de Música e Artes Visuais. Essa é a região do Brasil com maior número absoluto de IFs (11 instituições) e câmpus (209 unidades). (AMARAL, 2021, pp. 81-82.)

Abaixo, também foi elaborada uma tabela em que é possível notar a relação entre os estados brasileiros e as produções sobre o ensino médio na RFEPCT:

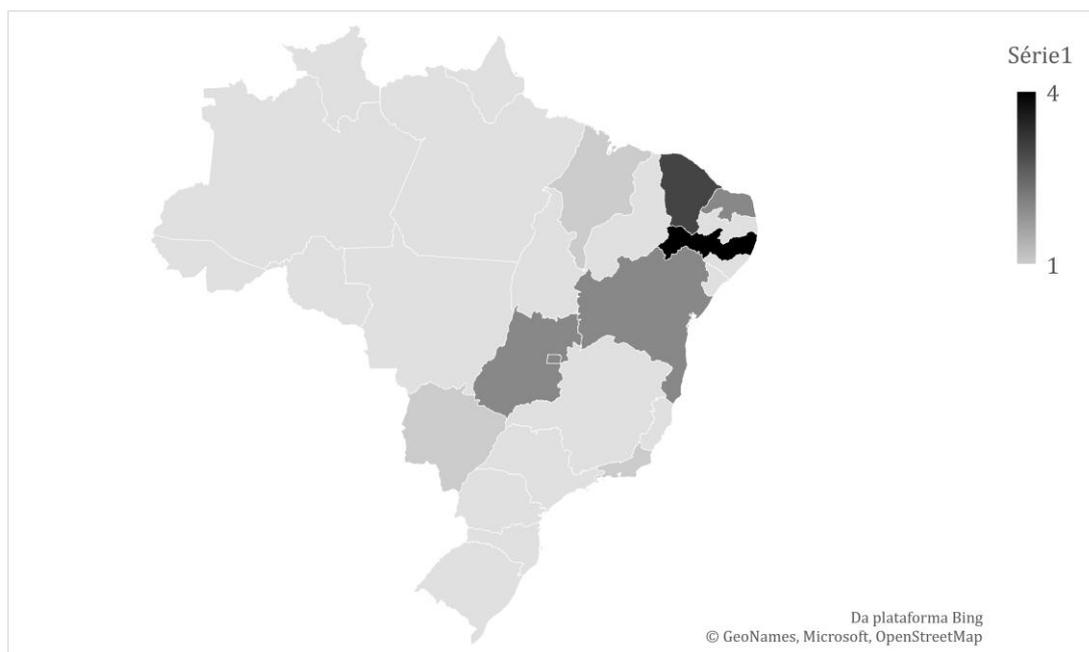
Tabela 06 - Produção geral sobre o EM na RFEPCT por estados

Estado	Quantidade	Porcentagem sobre o total de trabalhos sobre ensino médio na RFEPCT
Pernambuco	4	22,22%
Ceará	3	16,66%
Bahia	2	11,11%
Distrito Federal	2	11,11%
Goiás	2	11,11%
Rio Grande do Norte	2	11,11%
Maranhão	1	5,55%
Mato Grosso do Sul	1	5,55%
Rio de Janeiro	1	5,55%

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Apenas oito estados e o Distrito Federal foram responsáveis por publicações nos anais da ABEM no período estudado. Destaca-se a região Nordeste, com 05 estados que produziram publicações, sendo Pernambuco, Ceará e Bahia responsáveis por 50% do total de comunicações sobre o tema dessa pesquisa.

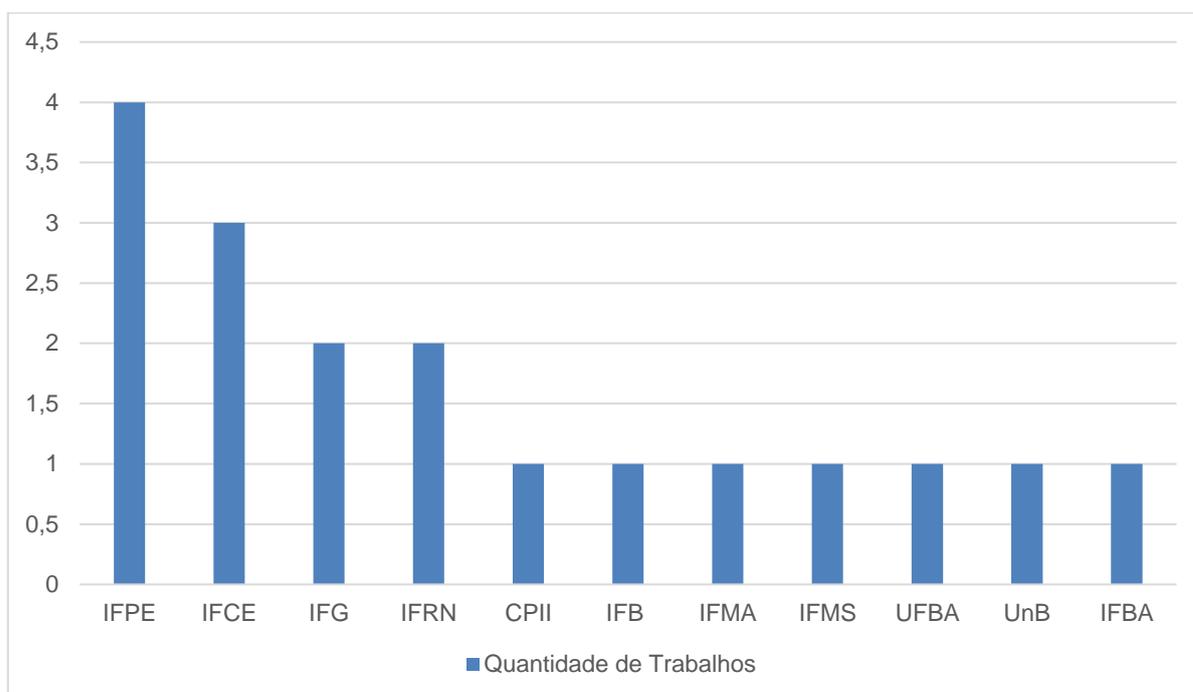
Assim como nas análises sobre a educação básica e sobre o ensino médio, apresentados no capítulo anterior, também foi criado um gráfico com dinâmica de mapa, para que os dados trazidos sobre as inserções nos estados brasileiros fossem visualizados de maneira mais pedagógica:

Gráfico 18 – Distribuição dos trabalhos sobre o EM na RFEPCT nos estados

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Pela dinâmica do gráfico de mapa, é possível observar que o maior peso de concentração ocorre nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, o que dialoga com os dados apresentados por Amaral (2021), quando mostra que estas regiões são as que mais possuem professores de música na Rede Federal. É importante falar também que, tratando-se de dados gerais trazendo comunicações sobre a música na educação básica, a região Norte apresentou 42 trabalhos. Especificamente sobre o ensino médio, a região trouxe apenas 02 estudos. Já no que tange ao ensino médio na Rede Federal, não apresentou nenhum trabalho. Apesar de que a região Norte, dentre os professores do componente Arte, apresenta maior quantidade de docentes formados em música que em outras áreas, esta possui também a menor quantidade de campi da Rede Federal e a menor quantidade de professores de arte entre as regiões do país.

O gráfico 19 nos permite notar que a maioria das instituições produziram apenas uma publicação sobre a música no ensino médio da RFEPCT. Destaco a atuação do IFPE que comunicou quatro trabalhos nos anais da ABEM ao longo das edições. Abaixo são apresentados dados que se referem às instituições de ensino, nas quais as comunicações presentes nos anais estavam vinculadas:

Gráfico 19 – Instituições que produziram sobre a música no EM na RFECPT

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

É importante perceber também que, a UFBA e a UnB foram as únicas instituições fora da Rede Federal que publicaram trabalhos no escopo da RFEPCT. Entretanto, numa busca um pouco mais aprofundada, foi constatado que, apesar desses trabalhos não estarem vinculados à Rede Federal, foram elaborados por professores que pertencem a ela e que estavam realizando seus cursos de pós-graduação em ambas as universidades.

O IFPE, IFCE, IFG e o IFRN foram as únicas instituições que possuem mais de uma comunicação apresentada nos anais. O Colégio Pedro II, que não é um Instituto Federal, foi a única unidade da Rede Federal que apresentou comunicação sobre a música no ensino médio integrado. O IFPE, IFCE, e IFG, juntos, representam 50% do total de estudos apresentados entre 2009 e 2019 nos anais da ABEM sobre a música no ensino médio da RFEPCT.

Através desse dados pode-se obter importantes informações sobre o tema dessa pesquisa, observando os desdobramentos das mais possíveis formas através dos elementos pré-textuais contidos nos trabalhos sobre o ensino médio na Rede Federal.

5.1 CARACTERIZAÇÕES SOBRE OS TRABALHOS ENCONTRADOS

Dado isso, agora é um momento de compreender as discussões presentes nos 18 artigos localizados sobre o tema, analisando-os de maneira qualitativa para que se possa ter uma discussão sobre os estudos, ampliando para as abordagens teóricas trazidas pelos autores e autoras.

A tabela abaixo apresenta os 18 trabalhos encontrados, identificados com o ano de publicação nos anais da ABEM, as autorias, títulos e instituições nas quais os estudos estão vinculados.

Quadro 03 – Trabalhos encontrados sobre o EM na RFEPCT

Ano	Autoria	Título	Instituição
2009	SOUZA, Eddy	Considerações em torno do ensino de violão no IFCE: Um relato de experiência	IFCE
2011	ROCHA, Inês	Pense em mim, eu estou pensando em você...: ouvir para cantar e tocar músicas em aulas do Ensino Médio	CPII
2011	SILVA, Juliana	Criação musical e tecnologia: os rappers do ensino médio	IFB
2013	GOMES, Sabrina; ROGÉRIO, Pedro	Disciplina de música do ensino integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	IFCE
2013	MELO, Isaac	Rádio Escola: novas tecnologias no auxílio à pedagogia musical e acesso cultural no IFRN – Câmpus Ipanguaçu	IFRN
2013	SANTOS, Daniela	As práticas musicais dos jovens em Formosa-Goiás	IFG
2015	ALVES, Elder	O Ensino de Instrumentos Musicais na Educação Básica	IFCE
2015	ARAUJO, Gustavo	Formação musical e humana de jovens do IFB-CSAM na perspectiva multiculturalista: delineando o tema da pesquisa em andamento	UnB
2015	FERREIRA, Marcos; MAGALHÃES, Luiz	Ensino de música no Instituto Federal da Bahia: um estudo à luz do ciclo de políticas de Stephen Ball	UFBA
2015	MALTAURO, Josiane	O ensino de música nos institutos federais	IFMS
2015	TRAJANO, Tayane	Educação musical e a prática de projetos: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical com alunos do Instituto Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico	IFMA
2017	MORAIS, Ana; SANTOS, Gleison	Educação musical no ensino médio integrado: uma experiência interdisciplinar	IFRN

2017	RIBEIRO, Robson	Idealizações do habitus conservatorial: uma reflexão a partir de concepções curriculares de um professor de música do ensino médio integrado	IFPE
2017	RIBEIRO, Robson	Apreciação Musical Como Prática Curricular No Ensino Médio Integrado	IFPE
2017	RIBEIRO, Robson	Análise do percurso formativo de um professor de música	IFPE
2019	COSTA, Kristiane	Preferência musical dos/as jovens ingressantes no ensino médio integrado do IFG – Campus Uruaçu	IFG
2019	FERREIRA, Marcos	Ensino de música desenvolvido no Instituto Federal da Bahia: contribuições para o encaminhamento de jovens ao ensino superior em música	IFBA
2019	RIBEIRO, Robson	A “música em si”: um estudo de caso sobre a estruturação do currículo de música do ensino médio integrado a partir do habitus conservatorial	IFPE

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

A partir da tabela 08, alguns dados preliminares sobre as autorias são identificados. O professor Robson Ribeiro, do IFPE, publicou 04 comunicações ao longo de 10 anos, nos anais da ABEM. Inclusive, todas as publicações referentes ao estado de Pernambuco (04 ao todo entre 2009-2019) são de autoria deste professor. O professor Marcos Ferreira, do IFBA, apresenta também duas pesquisas que representam a totalidade de pesquisas produzidas sobre o tema na Bahia. Em 2015, enquanto doutorando, sua pesquisa é em coautoria com seu orientador, Prof. Luiz Magalhães e por isso está vinculada à UFBA. Já em 2019, sua pesquisa apresenta vínculo com o IFBA.

Para melhor tratamento dos dados, foi realizada a leitura dos dados pré-textuais de cada artigo (título, resumo e palavras-chave) para que estes pudessem ser agrupados por temas gerais, a fim de discuti-los por categorias. Assim, são apresentadas quatro grandes categorias, nas quais os artigos foram distribuídos por aproximação com estes temas:

Quadro 04 – Aproximações temáticas elaboradas

Aproximações temáticas	Quantidade de artigos
Práticas pedagógico-musicais escolares	08
Educação musical, políticas educacionais e currículo no ensino médio integrado da Rede Federal	06
Educação musical e formação de professores	01
Jovens, música e culturas juvenis dentro e fora da escola	03

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Na temática “Práticas pedagógico-musicais escolares”, foi localizada a maior quantidade de comunicações, num total de oito. Este grupo apresenta trabalhos que discutem o ensino de música nas mais diversas dimensões, como ensino de instrumento, atividades de percepção musical, tecnologias no processo de ensino e aprendizagem musical, práticas pedagógicas interdisciplinares e outras temáticas semelhantes.

No que se refere aos trabalhos sobre “Educação musical, políticas educacionais e currículo no ensino médio integrado da Rede Federal”, compreendemos seis comunicações, nas quais são discutidos aspectos legais da música na escola, construção do currículo do componente Música ou Arte/Música na RFEPCT, além de discussões que trazem concepções curriculares na visão de professores e professoras da Rede. Sobre “Educação musical e formação de professores”, localizamos apenas um trabalho, que busca compreender o percurso formativo de um professor de música da Rede Federal. Por fim, a última aproximação temática apresentada é a que também nos permitirá discutir melhor as relações da música e juventude presentes na RFEPCT. “Jovens, músicas e culturas juvenis dentro e fora da escola” é a categoria que agrupa um total de três comunicações, que buscam compreender quem são esses sujeitos no espaço escolar e suas práticas e preferências musicais.

5.1.1 Primeira aproximação: práticas pedagógico-musicais escolares

Nesta parte, são apresentados oito trabalhos oriundos de seis instituições. Por tratar de diversas práticas pedagógico-musicais na escola, estes não foram colocados nas tabelas necessariamente em ordem cronológica ou por autor mas, sim, organizados em ordem de maneira que pudessem se relacionar nas suas abordagens.

As comunicações pertencem aos anais dos anos de 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, conforme apresentado abaixo:

Quadro 05 – Primeira aproximação elaborada

Ano	Autoria	Título	Instituição
2009	SOUZA, Eddy	Considerações em torno do ensino de violão no IFCE: Um relato de experiência	IFCE
2015	ALVES, Elder	O Ensino de Instrumentos Musicais na Educação Básica	IFCE
2011	SILVA, Juliana et al	Criação musical e tecnologia: os <i>rappers</i> do ensino médio	IFB
2013	MELO, Isaac	Rádio Escola: novas tecnologias no auxílio à pedagogia musical e acesso cultural no IFRN – Câmpus Ipangaçu	IFRN
2011	ROCHA, Inês	Pense em mim, eu estou pensando em você...: ouvir para cantar e tocar músicas em aulas do Ensino Médio	CPII
2015	TRAJANO, Tayane	Educação musical e a prática de projetos: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical com alunos do Instituto Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico	IFMA
2017	MORAIS, Ana; SANTOS, Gleison	Educação musical no ensino médio integrado: uma experiência interdisciplinar	IFRN
2017	RIBEIRO, Robson	Apreciação Musical Como Prática Curricular No Ensino Médio Integrado	IFPE

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

O trabalho de Eddy Souza (2009) compartilha suas experiências como professor dentro da disciplina Arte/Música, se utilizando das práticas de ensino de violão, no IFCE. A sua turma foi composta por seis alunos, com idades entre 13 e 15 anos. De início, o professor realizou um encontro com atividades diagnósticas de conhecimentos prévios em música, para que pudesse criar o plano de ensino de maneira integrada às experiências e expectativas musicais da classe. Ele destaca que a faixa etária dos estudantes não poderia ser desconsiderada para elaborar suas aulas e suas práticas e afirma: “Uma outra especificidade nesse processo de ensino aprendizagem diz respeito à faixa etária dos educandos. Ela não deve nunca ser

desconsiderada, mas servir de orientação para a prática pedagógica” (SOUZA, 2009, p. 07). O autor enfatiza que as experiências musicais devem ser encorajadas no planejamento, bem como a compreensão das culturas na qual os estudantes estão inseridos, seus gostos musicais, seus cotidianos e a vida social dos sujeitos. Souza (*ibid.*) ainda traz à luz da comunicação que a aula de música na escola deve ir além do fato de aprender violão, sendo necessário também discussões acerca da produção e consumo musical, movimentos artísticos no país e outras abordagens fundamentais. Sugere também que os estudos das letras das músicas possibilitam debates sociais transversais ao ensino de música, como questões de gênero, sexualidade, meio ambiente e pluralidade cultural.

A busca de Souza (2009) por uma prática pedagógica que enraíza as construções juvenis presentes na escola é de suma importância e deve ser observado como um elemento que está presente no seu fazer pedagógico. Assim, o autor dialoga com o que é trazido por Dayrell e Carrano (2014), no sentido de compreender as culturas juvenis como elementos fundamentais para que o ensino seja significativo na vida dos sujeitos.

Elder Alves (2015) apresenta uma comunicação que dialoga com Souza (2009). Sua pesquisa (até então em andamento) é do tipo pesquisa-ação, teve como locus o IFCE, e propõe a construção de uma proposta de ensino de instrumento para a educação básica. Sua atuação está direcionada no componente Música, que é obrigatório nos cursos de ensino médio integrado no Campus Fortaleza. No texto, o autor, assim como Souza (2009) também reforça a necessidade de conhecer as vivências musicais dos estudantes. Através de questionários, o professor observou que sempre há uma expectativa nas aulas de música, por parte dos estudantes, que manifestam seus interesses em aprender algum instrumento. Percebendo a frustração dos estudantes e, paralelamente, observando a potencialidade musical deles, o professor ficou motivado a elaborar atividades de ensino de instrumento nos cursos de ensino médio do *campus*. Alves (2015) fala que é fundamental analisar as demandas e anseios da comunidade escolar a fim de construir soluções criativas para esses espaços. Nesse caso, o ensino de instrumento foi a prática pedagógica que o autor localizou a fim de aproveitar o grande interesse e potencialidades dos estudantes.

Essas duas pesquisas apontam que, apesar da complexidade de sua prática no contexto escolar, o ensino coletivo de instrumento, dentro do componente curricular

Arte ou Música é possível de ser realizado. Enquanto Souza (2009) relata suas experiências já se utilizando dessas práticas coletivas de ensino de instrumento, Alves (2015) constrói sua comunicação na pesquisa-ação ao buscar soluções pedagógicas para concretizar os interesses da própria comunidade estudantil. Ambas as comunicações se apoiam na necessidade de conhecimento prévio de estudantes, de inserção das propostas pedagógicas alicerçadas na vida dos sujeitos envolvidos. Sobre isso, Margarete Arroyo diz:

As práticas musicais (ouvir, cantar, tocar, dançar, criar etc.) são partes integrantes dessa complexidade que constitui a vida dos jovens. Se, como defendem os autores, a escola deve mudar e se aproximar das culturas juvenis, as formas dos jovens de vivenciar as músicas – envolvendo sentimentos, percepção, cognição, consciência, corporalidade (DeNora, 2000), devem ter lugar na escola. (ARROYO, 2007, p. 31)

Compreendendo que as práticas musicais dos estudantes se realizam independentemente das aulas de música na escola, essa complexidade não pode ser desconsiderada e deixada de lado, visto que colocá-la num lugar de evidência no fazer pedagógico também se traduz em colocar essas juventudes como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e percebê-las como produtoras de conhecimento.

A comunicação de Juliana Silva *et al* (2011), vinculada ao Instituto Federal de Brasília (*Campus Planaltina*), é um relato de experiência trazido a partir de suas práticas pedagógicas no componente Arte, com 49 estudantes do 3º ano do ensino médio integrado. A proposta apresenta o desenvolvimento de conteúdos musicais na sala de aula mediada pela tecnologia, através de criações de bases instrumentais de *rap* utilizando o *software* “*Hip Hop e Jay*”. Partindo de uma construção interdisciplinar na área de Arte, professores de Música, teatro e artes visuais se uniram para construir um espetáculo com a temática do Natal. As bases instrumentais foram criadas para o espetáculo, numa perspectiva criativa que visava personificar e caracterizar os personagens da peça, bem como sua trilha sonora. As aulas de música foram desenvolvidas alternadamente entre o laboratório de informática e a sala de aula, a fim de criar e encenar as músicas criadas. O trabalho traz importantes reflexões sobre as juventudes na escola, como as tecnologias são presentes na sua vida e qual o seu lugar no processo de ensino e aprendizagem. O artigo ainda compreende que o uso de ferramentas tecnológicas digitais é uma maneira de desenvolver a autonomia de suas aprendizagens.

Assim como a comunicação de Silva *et al* (*ibid.*) trabalha a utilização de recursos tecnológicos nas aulas de música na escola, o artigo de Isaac Melo (2013), vinculado ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte, apresenta as possibilidades da criação de uma rádio escolar, também inserida no componente Arte no ensino médio. A proposta mobilizou não somente os estudantes e o professor de música, mas também docentes da área de informática e outros servidores da instituição. A Rádio Escola buscou contemplar as produções musicais dos estudantes e servidores, dando oportunidade aos sujeitos envolvidos de desenvolverem habilidades musicais e radiofônicas no contexto escolar. Todo o projeto foi realizado com os equipamentos presentes na sala de música, com instrumentos musicais, equipamentos de gravação e reprodução de áudio, computadores e a utilização do *software* “Audacity”. O repertório das músicas escolhidas foi construído conjuntamente com os estudantes. Nesse sentido, Melo (2013) afirma que a Rádio Escola é uma possibilidade de ampliação de repertório musical de maneira crítica, construída pelas juventudes sujeitas com uma ativa apreciação musical mediada pelo uso de tecnologias digitais.

Nesses artigos de Souza (2011) e Melo (2013) é possível observar algumas possibilidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem musical. Paralelamente a isso, ambas as comunicações entendem que essa instrumentalização dos recursos tecnológicos dialoga diretamente com o cotidiano dos jovens estudantes, que vivem cotidianamente boa parte de suas relações mediadas pela tecnologia. O uso das novas tecnologias já era apontado por Margarete Arroyo, quando percebeu que esse século será marcado pela massificação do acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. Em suas próprias palavras:

No primeiro caso, destaca-se o impacto cultural das novas tecnologias: desde muito pequenos, esses jovens estão rodeados pelos instrumentos eletrônicos que têm configurado suas visões da vida e do mundo; no segundo, a metamorfose do ciclo de vida que (ao menos no ocidente) está modificando profundamente a natureza, a duração, imagem cultural e papel social da juventude (ARROYO, 2010, p. 30)

A mesma autora traz a ideia de que os novos recursos tecnológicos e a *mass media* são fontes de novas formas de relacionamento entre os seres humanos, mas também agravam o surgimento de novas desigualdades em escala planetária (*ibid.*, p. 30). Entretanto, Tayane Trajano (2016) reflete que esses novas saberes criados a

partir de tecnologias digitais da informação e comunicação podem ser um elemento motivador e que contribui para a aula de música:

Torna-se relevante, neste sentido, conscientizar os educadores musicais através do fomento de que as práticas em sala de aula [...] podem auxiliar no tocante uso de tecnologias e que essas transformações tecnológicas também modificam ou influenciam as novas formas de aprender e ensinar nas aulas de música, situação em que não há como se abster dado a realidade contemporânea. (TRAJANO, 2016, p. 28)

Inês Rocha (2011), professora do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), descreve uma experiência nas suas aulas do componente Arte, no 1º ano do ensino médio. Suas práticas pedagógicas como professora, segundo ela, sempre são orientadas pelos eixos “Interpretar/Compor, Ouvir/Apreciar e Contextualizar” (ROCHA, 2011, p. 02). O texto relata a inserção de uma aluna cega nas aulas de música, cujo projeto de ensino estava voltado para a apreciação musical. Rocha (*ibid.*) apresentou o desenvolvimento musical da estudante na turma, bem como seus processos de socialização entre os demais estudantes. Como trabalho final, a turma se dividiu em grupos, onde cada um deveria escolher uma música para cantar e tocar. A aluna cega, apesar de afinação satisfatória, apresentava dificuldades de projeção vocal e volume na voz, que se desdobrou na necessidade de trabalhar o canto coletivo e o individual, mediados pela professora. Na apresentação musical, houve a inserção de movimentos corporais no acompanhamento das músicas executadas. O artigo também descortina como o ouvir e a atenção na música durante a performance foi importante para realização dos movimentos corporais pelos estudantes e especialmente para a estudante cega.

Tayane Trajano (2015), professora do Instituto Federal do Maranhão, também escreveu sobre uma experiência realizada no componente Música do 3º ano do ensino médio. O relato descreve os processos de construção de um “teatro musical”, ação pedagógica mediada pela própria professora através da interdisciplinaridade da música, dança e teatro. O planejamento buscou resgatar as heranças culturais maranhenses, especialmente narrando a história do cantor e compositor da terra João do Vale, e contou com um cronograma que englobava a construção da proposta, apresentação do projeto, seleção para os papéis, ensaios e apresentações. A atividade mobilizou a turma não somente na construção dos personagens do espetáculo, mas contemplou também outros estudantes que ficaram responsáveis

pela cenografia, sonoplastia, pelo corpo cênico e os músicos. O *campus* possuía aulas não somente de Música, mas também componentes específicos de Teatro e Dança, que viabilizaram os ensaios nos horários das próprias unidades curriculares. A autora conclui que essa atividade proporcionou um momento único na escola, na qual diversas linguagens artísticas puderam interagir numa perspectiva de construção de projetos, o que garantiu maior integração dos conteúdos e também da comunidade escolar.

Ana Moraes e Gleison Santos (2017) relatam a experiência realizada no Instituto Federal do Rio Grande do Norte com turmas do 2º ano do ensino médio integrado, especificamente do desenvolvimento do projeto intitulado “Da era do rádio às músicas na atualidade”, onde também contou com a participação de professores de história e de bolsistas da UFRN. O projeto propôs aos estudantes a pesquisa sobre compositores e canções dos anos 30 aos dias contemporâneos. Após o compartilhamento entre a própria turma sobre suas pesquisas, os professores e estagiários reuniram-se e elaboraram uma “aula *show*”, onde puderam manifestar aspectos históricos ocorridos nesse recorte temporal, bem como algumas canções e artistas pesquisados pelos estudantes. Em seguida, os estudantes foram organizados em grupos para construir uma performance com músicas, seguindo a trajetória histórica definida pelo projeto, que foi apresentada em um espetáculo aberto ao público. Os autores refletem também sobre a importância de atividades interdisciplinares entre diferentes áreas do saber, o que coaduna para o desenvolvimento do senso crítico contextualizado por momentos históricos da nossa sociedade.

Os trabalhos de Trajano (2015) e de Moraes e Santos (2017), nos remetem à diversidade de possibilidades de trabalhos interdisciplinares no campo das artes e também de outras áreas do conhecimento. A articulação de componentes curriculares é uma estratégia muito eficaz e que está prevista na própria concepção de ensino médio integrado. As atividades de apreciação musical proposta por Rocha (2011), também dialogam com a integração das linguagens artísticas, quando a professora propõe a realização de uma performance baseada nas práticas musicais dos estudantes.

Como já dito anteriormente, a nomenclatura “integrado” nos remete à integração do ensino médio regular com o curso técnico de nível médio, mas suas raízes estão baseadas numa concepção educacional que integra os saberes da

educação básica e da educação profissional, além de compreender que também deve haver integração de conhecimentos no currículo. Retorno à Marise Ramos (2008), quando a autora traz à luz:

O termo [integrado] poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares. (RAMOS, 2008, p. 17)

Robson Ribeiro (2017a), professor do Instituto Federal de Pernambuco, realizou uma pesquisa, que tem como escopo a apreciação musical como prática curricular no ensino médio integrado. Para o desenvolvimento da investigação, o autor pesquisou as concepções e práticas de alguns professores de música da mesma instituição, bem como coletou os dados através de entrevistas e observações de aulas dos docentes denominados, ficticiamente, de “TC” e “EP”. O autor relata que o professor TC possuía uma ação pedagógica rígida quanto ao ato de apreciar música, na qual já oferecia um repertório pronto, atividades sobre a história da música ocidental, com o objetivo de formação de público para concerto. As aulas de apreciação musical aconteciam de maneira expositiva, se utilizando de vídeos como forma de prática apreciativo-musical e não havia discussões ou muitas intervenções do professor sobre o conteúdo. O pesquisador relata o grande desinteresse dos estudantes, e que “o professor TC parecia acreditar que os alunos seriam capazes de, sozinhos, construir (*sic*) o conhecimento [...] com pouca ou nenhuma intervenção do professor” (RIBEIRO, 2017a, p. 06). Já a pesquisa realizada com o professor EP apontava que sua prática era estruturada entre discussões teóricas e a prática musical. Em todo o momento havia exemplos musicais em meio a discussões e também reflexões sobre a construção do gosto musical e de gêneros musicais bastante populares em Pernambuco. O pesquisador conclui que as diferentes abordagens pedagógicas dos dois professores no campo da apreciação musical apontam a necessidade de uma escuta ativa, participativa e que desconstrua a formação de um público onde “somente os interessados se interessarão” (*ibid.*, p. 13), em suas próprias palavras.

A discussão trazida por Robson (*ibid.*) mostra a importância de o ensino de música ser construído numa prática reflexiva, conforme Penna (2010) traz em

discussão. Penna também traz um exemplo bastante prático da atividade reflexiva e que se apresenta com bastante similaridade às práticas dos professores investigados por Robson (2017a):

Entendemos ser a atividade reflexiva que sustenta a construção de caminhos que partem das experiências musicais dos alunos [...]. Um exemplo nesse sentido, bem brasileiro, pode ser encontrado em Almeida (2001, p. 17), que apresenta o exemplo de uma professora “que se negava a conhecer o universo de experiências sonoras de seus alunos e debalde tentava impor-lhes um repertório erudito”, tendo como resultado uma “aula de música que era odiada pelos alunos”. Até que um dia, [...] a professora tentava em vão fazer com que a turma ficasse em silêncio e se concentrasse em uma atividade de audição/apreciação, “a sala é tomada pela música de Beethoven, vinda do caminhão de entrega de gás. Alguns alunos cantarolam juntos o pequeno trecho da popular melodia.” A professora levou, então, na aula seguinte, uma gravação de Pour Elise. “Como se fosse uma mágica, os alunos ouviram, em silêncio, a melodia completa. E, após ouvi-la, mostraram-se interessados em saber muitas coisas sobre ela”. (PENNA, 2010, pp.29-30)

Essa primeira aproximação apontou a existência de diversas práticas músico-pedagógicas na Rede Federal. Através delas, pudemos observar que existem muitas possibilidades de diálogos entre a música e outras linguagens no campo das artes, a possível interdisciplinaridade da música e outros campos do saber, as práticas de ensino coletivo de instrumento dentro do componente curricular, a utilização de recursos tecnológicos para a aprendizagem musical e bem como a apreciação musical na escola. Assim, compreendo que essas comunicações, de alguma maneira, buscam trazer à tona o protagonismo estudantil ou até mesmo questionar a ausência dele. Ressalto que, nas comunicações encontradas, nem sempre estes jovens são definidos como *jovens*, mas sim como *estudantes*. O foco acaba sendo os seus papéis no contexto escolar e não em suas vidas como sujeitos. Dayrell e Carrano (2014, p. 127) falam que “as escolas esperam *alunos*, e o que recebem são *sujeitos* de múltiplas trajetórias e experiências de mundo”.

5.1.2 Segunda aproximação: educação musical, políticas educacionais e currículo no ensino médio integrado da Rede Federal

Neste segundo momento, foram localizadas seis comunicações que se revelam nas discussões através da aproximação temática que denominei de

“Educação musical, políticas educacionais e currículo no ensino médio integrado da Rede Federal”.

Quadro 06 – Segunda aproximação elaborada

Ano	Autoria	Título	Instituição
2013	GOMES, Sabrina/ ROGÉRIO, Pedro	Disciplina de música do ensino integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	IFCE
2015	FERREIRA, Marcos; MAGALHÃES, Luiz	Ensino de música no Instituto Federal da Bahia: um estudo à luz do ciclo de políticas de Stephen Ball	UFBA
2015	MALTAURO, Josiane	O ensino de música nos institutos federais	IFMS
2017	RIBEIRO, Robson	Idealizações do habitus conservatorial: uma reflexão a partir de concepções curriculares de um professor de música do ensino médio integrado	IFPE
2019	FERREIRA, Marcos	Ensino de música desenvolvido no Instituto Federal da Bahia: contribuições para o encaminhamento de jovens ao ensino superior em música	IFBA
2019	RIBEIRO, Robson	A “música em si”: um estudo de caso sobre a estruturação do currículo de música do ensino médio integrado a partir do habitus conservatorial	IFPE

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Sabrina Gomes e Pedro Rogério (2013) apresentam uma pesquisa que discute a implantação do componente curricular Música nas turmas do ensino médio integrado do Instituto Federal do Ceará. Os autores afirmam que a Lei 11.769/08 foi a razão fundamental para a decisão de implementação do componente. A elaboração foi realizada pelos professores da área de Música, que construíram os conteúdos a partir de cinco pontos: “Aspectos constituintes da Música; Codificação do material musical; Conceito de Música – reflexões; A Música nas várias culturas; Música Brasileira e sua diversidade” (GOMES, 2013, p. 823). Em seu texto, os autores apresentam uma série de entrevistas realizadas com os professores do componente curricular, extraindo informações de suas estratégias pedagógicas e dados administrativos. Os professores entrevistados também puderam dialogar sobre suas

percepções na prática do ensino dos conteúdos previstos de Música. Os relatos informam dificuldades dos docentes para ministrar o componente, especialmente pelo diversificado gosto musical e experiências musicais dos estudantes, que algumas vezes eram conflitantes com as propostas pedagógicas.

Marcos Ferreira e Luiz Magalhães (2015), apresentam um recorte da pesquisa realizada no doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, na qual discutem um panorama do ensino de Arte no Instituto Federal da Bahia, e dados de inserção da música como conteúdo nos currículos dos campi. Os dados apontam que, até 2015, o IFBA possuía 11 campi, nos quais eram ministradas aulas exclusivamente de Artes Visuais; 03 com aulas exclusivamente de Música; 01 *campus* com aulas e Artes Visuais e Teatro. Somente um *campus* (em Salvador) possuía aulas ministradas por docentes das quatro linguagens artísticas. Os autores também apontam que cerca de 37% dos campi contemplavam o ensino de música como uma das linguagens no componente Arte. A comunicação ainda questiona as direções dos campi sobre qual o motivo de ter escolhido determinada linguagem artística praticada nos campi. Em seguida, os autores discutem sobre as formas como as leis são concebidas à luz da teoria do ciclo de políticas de Stephen Ball.

Josiane Maltauro, professora vinculada ao Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, apresentou em 2015 um projeto de pesquisa, em fase inicial, que teve como propósito investigar as concepções e funções do ensino de música nos cursos técnicos de nível médio na educação profissional. Tratando-se de uma proposta de investigação, o texto apresenta uma retrospectiva de aspectos legislativos de instituição da Rede Federal, da Lei de criação dos Institutos Federais e alguns outros documentos orientadores. Numa abordagem qualitativa, no espectro metodológico denominado casos múltiplos, a pesquisa busca compreender, através de mais de uma instituição, “os significados que atribuem ao ensino de música nos cursos técnicos integrados [...] retratando a diversidade de interesses e concepções de cada um” (MALTAURO, 2015, p. 04). Para o levantamento e a análise dos dados, a professora propõe a realização de análises documentais, questionários e entrevistas semiestruturadas. Por fim, a pesquisa espera contribuir com as discussões sobre o ensino do componente Arte/Música no ensino médio integrado e identificar os principais desafios da prática pedagógica.

A comunicação de Robson Ribeiro (2017b) apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento (até aquele momento). Nela, o professor analisa

algumas concepções curriculares de um docente de música do ensino médio integrado, comparando com as práticas tradicionais do ensino de música, denominada de *habitus* conservatorial. O autor apresenta algumas ideias pedagógico-musicais obtidas através de entrevista com um professor do Instituto Federal de Pernambuco, discutindo através delas alguns mitos conservatoriais que podem perpassar na prática do professor de música como “mestre do ofício”, “superioridade da música clássica”, “desconsideração do discurso musical dos estudantes”, “dom e virtuosismo” (RIBEIRO, 2017, p. 07), além de outras questões que precisam ser questionadas e desconstruídas, especialmente na ação pedagógica musical no ambiente escolar. Em sua análise, Ribeiro (*ibid.*) conclui que o professor de música investigado não se aproxima de hábitos conservatoriais em suas pedagogias na educação básica, buscando outros caminhos curriculares para este contexto.

Marcos Ferreira (2019), professor do Instituto Federal da Bahia, traz um outro artigo apresentando dados e questionamentos sobre como a educação musical está inserida no currículo escolar dos cursos de ensino médio integrado no *Campus* Vitória da Conquista, além de tentar compreender as ações de formação musical em seu *campus*, com a finalidade de encaminhar estudantes para o acesso ao ensino superior em música. O autor buscou compreender se essas ações formativas também eram encontradas em outros campi do IFBA. Os dados localizados possibilitaram que o autor identificasse que o ensino de música, em 2016, estava presente em 25% dos campi do IFBA. Num total, foram identificados cinco professores da área de música na instituição. O autor também afirma que, entre 2005 e 2016, sete egressos dos cursos do *Campus* Vitória da Conquista acessaram cursos de graduação em música. A metodologia da pesquisa permitiu que estes egressos fossem entrevistados, a fim de que se pudesse compreender como o currículo e formação em música presentes no *campus* contribuiu para o seu desenvolvimento musical e acesso ao ensino superior. Como conclusão, Ferreira (*ibid.*) aponta que o ensino de música no citado *campus*, bem como o currículo presente dentro do componente Arte no ensino médio integrado, foi determinante para que esses jovens se interessassem na continuidade dos estudos em música, em nível superior, bem como proporcionou também a ampliação do repertório musical, social e cultural para todos os estudantes de ensino médio.

Robson Ribeiro (2019), professor do IFPE, apresentou mais uma comunicação. Dessa vez, o pesquisador busca compreender as concepções

curriculares e suas práticas no componente Arte do referido Instituto Federal. Como um estudo de caso, o autor observou as práticas pedagógicas de um professor, triangulando os dados com suas concepções curriculares, que foram obtidas através de entrevistas semiestruturadas. No texto é descrita a trajetória de formação do professor até sua chegada ao IF, enfatizando sua profunda relação com o chamado “*habitus* conservatorial” ao longo de sua vivência profissional. As entrevistas realizadas apontam a intenção do sujeito pesquisado, chamado de Professor X, em transmitir conhecimentos da linguagem musical, a exemplo da notação. O artigo deixa claro que os conteúdos que Professor X considera fundamentalmente importantes para as aulas de música, o que chamou de “ensino de música em si”, estavam ligados ao hábito conservatorial. Assim, o autor questiona a hierarquização daquilo que é o conhecimento em música validado pelo docente (“a música em si”), e tudo aquilo que o sujeito pesquisado compreende como não validado, por não ensinar necessariamente instrumentos musicais ou a aquisição da linguagem musical através da notação ocidental. Sobre isso, Santos (2020) fala que

Música não se limita a compreender os elementos “técnicos” da música, como os parâmetros sonoros, formas e estruturas musicais (só pra citar alguns eixos de conteúdo). Essa concepção que em ampla maioria dos casos toma um corpo eurocêntrico (saber música é saber ler partitura convencional, conhecer compositores e composições centro-europeias, por exemplo) denota uma carga tradicional de ensino (se vista de forma isolada e exclusiva) e que pouco ajuda no desenvolvimento efetivo e afetivo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (SANTOS, 2020, p. 417)

Todos os trabalhos descritos e discutidos nessa seção apontam que há uma preocupação acadêmica entre as pesquisas no campo da música, especialmente produzidas por professores da Rede Federal, no que tange ao currículo e os conteúdos trabalhados em sala de aula. Em minhas leituras, observei que não são majoritárias as unidades que possuem o componente curricular Música. Na maioria das vezes o ensino de música fica atrelado ao professor formado na área, porém que ministra o componente Arte. A concepção curricular, o espaço que a educação musical possui nos currículos e o que quer o ensino de música na educação básica são discussões presentes em diversos textos, o que aponta que esta não é uma abordagem fechada e que perpassa por práticas pedagógicas plurais, que mostram que são diversos o caminho da educação musical na educação básica. Trajano diz:

O currículo escolar não é nada mais que um espaço de disputa entre aspectos que precisam ser legitimados, no entanto, os embates que acontecem dentro das escolas nem sempre levam em conta os interesses sociais e do cotidiano do ser humano. [...] Conclui-se que as práticas musicais perpassam a sala de aula, bem como as concepções pedagógicas ultrapassam o fazer meramente performático, contribuindo integralmente para a formação do indivíduo enquanto ser pensante e participativo na sociedade. (TRAJANO, 2016, pp. 66-67)

Existe também um grande interesse entre os professores de música de compreender não somente suas práticas, mas também a prática do outro, que coaduna para um grande sentimento de unidade entre docentes da Rede Federal. Também são apontados alguns casos específicos e bem-sucedidos em que as discussões e mobilizações na política educacional escolar conseguiram trazer a música não apenas como conteúdo, mas como componente curricular independente em algumas unidades de ensino. É possível observar que, muitas vezes, num mesmo Instituto Federal, alguns campi possuem autonomia para inserir a música no currículo, enquanto outros não a possuem. Logo, numa mesma instituição, é perceptível que alguns campi possuem mais interesses que outros na educação musical para o ensino médio.

5.1.3 Terceira aproximação: educação musical e formação de professores

Quadro 07 – Terceira aproximação elaborada

Ano	Autoria	Título	Instituição
2017	RIBEIRO, Robson	Análise do percurso formativo de um professor de música	IFPE

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Sobre educação musical e formação de professores, foi encontrado apenas um trabalho, escrito por Robson Ribeiro, professor do Instituto Federal de Pernambuco. É importante observar que, como já apresentado, este docente elabora quatro trabalhos sobre a Rede Federal dentre os dezoito encontrados, sendo três resultantes de uma pesquisa de mestrado, publicados na mesma edição de anais, em 2017. Seguindo suas discussões sobre o chamado *habitus* conservatorial, Ribeiro (2017c), nesse estudo, apresenta uma análise do percurso formativo de um professor de música do ensino médio integrado, em um Instituto Federal. À luz de leituras de

Bourdieu, o autor faz críticas ao modelo conservatorial de se ensinar e aprender música, compreendendo que este tende à construção de uma homogeneidade, um “monocurrículo” (RIBEIRO, 2017c, p. 02). O autor narra a trajetória de estudos desse determinado professor, trazendo suas vivências musicais à tona antes mesmo do ingresso no ensino superior. Sendo este entrevistado um professor que construiu seu conhecimento em instituições de modelo conservatorial, o pesquisador aponta que, apesar disso, há uma compreensão que suas práticas pedagógicas não incorporam majoritariamente o chamado *habitus* conservatorial. Ribeiro (*ibid.*) afirma que a prática reflexiva é uma poderosa ferramenta para desconstruir alguns processos da ação pedagógica, compreendendo que as concepções e práticas curriculares podem se transformar com o passar do tempo e o acúmulo de experiências na própria sala de aula.

A pesquisa de Robson Ribeiro (2017c) dialoga, em algum nível, com a minha experiência no PIBID, conforme aponto na introdução desse trabalho. A ação pedagógica pode ser também transformada através de nossas experiências como professor. Nesse sentido, reitero aquilo que Penna (2010) traz em debate em um de seus trabalhos, quando a autora discute a formação de professores e suas práticas pedagógicas, utilizando o exemplo de um personagem, Mr. Holland, de um filme chamado “Adorável Professor”. No filme, Mr. Holland é um professor que possui em si o *habitus* conservatorial e sua prática pedagógica na educação básica é transformada pela sua própria experiência com os estudantes, a partir de uma atividade reflexiva. A autora nos faz entender que:

O conceito de “atividade reflexiva” pode ser aplicado não apenas em relação ao ensino, mas também à formação de professores, ao currículo e à metodologia de docência [...] um “professor reflexivo” é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando materiais de ensino próprios –, o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. (PENNA, 2014, p. 29)

Logo, é notório que há uma preocupação, expressa no trabalho de Ribeiro (2017), no que tange à formação dos professores no âmbito do ensino médio da Rede Federal. Sendo essa um conjunto de instituições que também ofertam a educação

básica, é fundamental que hajam discussões que permeiem as formações de docentes em música, afinal, o processo formativo é permanente na vida do professor.

5.1.4 Quarta aproximação: jovens, música e culturas juvenis dentro e fora da escola

Quadro 08 – Quarta aproximação elaborada

Ano	Autoria	Título	Instituição
2013	SANTOS, Daniela	As práticas musicais dos jovens em Formosa-Goiás	IFG
2015	ARAUJO, Gustavo	Formação musical e humana de jovens do IFB-CSAM na perspectiva multiculturalista: delineando o tema da pesquisa em andamento	UnB
2019	COSTA, Kristiane	Preferência musical dos/as jovens ingressantes no ensino médio integrado do IFG – Campus Uruaçu	IFG

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

A quarta aproximação, entre os tópicos das juventudes, música e culturas juvenis dentro e fora da escola, possui grande relevância para esta dissertação. Dentre todos os trabalhos encontrados sobre a música oriundos da Rede Federal, apenas três estreitam diretamente as questões da juventude dentro e fora da escola. Darei maior atenção a esses estudos, pois dialogam diretamente com os assuntos que nos interessam nessa dissertação.

Daniela Santos publicou, em 2013, uma comunicação advinda de uma pesquisa realizada juntamente com seus bolsistas do ensino médio integrado do Instituto Federal de Goiás. A investigação busca compreender as práticas musicais de jovens em Formosa (GO), cidade na qual está inserido um *campus* do IFG. A pesquisa investigou, por observação, as práticas musicais nos intervalos escolares de três escolas da cidade, na qual o IFG também está incluso. Santos (2013) também realizou um questionário que foi respondido por 136 estudantes dessas instituições. Os dados apontam que os jovens dessas instituições se interessam pela escuta musical por diversos motivos, que variam desde as possibilidades de cantar, dançar, até “chorar de amor” (SANTOS, 2013, p. 516). A pesquisa também mostra, quando questiona onde e quando as práticas musicais acontecem, que os jovens a exercem em casa, na escola e em diversos outros lugares. A escola foi o terceiro local de maior incidência nas respostas apresentadas. Em relação à quando essas práticas aconteceram, a

imensa maioria afirma que é diariamente (*ibid.*, p. 518). Quando indagados sobre a importância do componente Música nas escolas, 98% assumiram que esta é muito relevante no currículo escolar. A autora conclui que o diálogo entre as práticas musicais desses estudantes com a escola e seu currículo é fundamental para um aprendizado significativo na vida dos sujeitos.

Gustavo Araújo, professor do Instituto Federal de Brasília, apresentou, em 2015, uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada à UnB, a qual surgiu a partir da seguinte inquietação: “como iniciar projetos pedagógicos musicais sem compreender os sujeitos partícipes?” (ARAÚJO, 2015, p. 05). Sabendo da importância de dialogar com estes jovens, principalmente ancorado num *campus* em que o autor compreendeu ser receptor de juventudes com diversificadas experiências musicais, a investigação objetivou analisar os processos formativos em música de estudantes do ensino médio integrado, no *Campus* Samambaia. Utilizando-se de uma metodologia de pesquisa biográfica, Araújo (*ibid.*) buscou as narrativas musicais de 42 estudantes das turmas de 1º ano do ensino médio da unidade escolar. Até o momento da publicação, os dados não estavam disponíveis, visto que este trabalho estava em andamento. O autor considerou que esta pesquisa, quando findada, contribuiria para um novo olhar aos jovens ingressantes nos cursos de ensino médio do *campus*, buscando a compreensão do ponto de vista estudantil, a fim de se construir um currículo e um projeto político pedagógico institucional que os levem em consideração.

Na edição dos anais de 2019, foi localizado também o trabalho de Kristiane Costa, professora do Instituto Federal de Goiás, na qual a autora buscou conhecer as preferências musicais dos jovens ingressantes nos cursos de ensino médio integrado do *Campus* Aruaçu. O tema surge a partir da curiosidade em imergir no universo das práticas musicais estudantis, além de buscar um subsídio na realização de planejamentos pedagógicos para as aulas de música. Tratando-se de um estudo de caso, foi utilizado um questionário denominado “Questionário Preferência Musical” (COSTA, 2019, p. 06), a fim de coletar os dados relatados pelos jovens ingressantes. Participaram 93 estudantes, de três cursos de ensino médio integrado, com idades entre 14 e 17 anos. Os estilos musicais mais ouvidos pelos estudantes foram a música eletrônica, sertanejo e o *funk*. Já os estilos menos ouvidos foram o *Break*, música de concerto e o *Jazz*. O trabalho relata que outros estilos musicais que não constavam no questionário foram apontados pelos estudantes, a exemplo da música *Indie* e o *K-Pop*. Os dados também demonstraram a internet, os amigos e os lugares públicos

como os fatores que mais influenciam estes jovens no momento de ouvir música (COSTA, 2019, p. 12). A comunicação aponta que as preferências musicais dos estudantes sofrem fortes influências dos ritos midiáticos, sendo a internet a principal fonte de pesquisa sonora.

A relação entre os jovens e a música, mediada através da internet e da utilização de dispositivos móveis, é um tema trazido por Trajano:

A cada ano que passa, pessoas se qualificam no objetivo de desenvolver cada vez mais dispositivos portáteis para reprodução de música quase que em tempo integral, além do acesso móvel à internet. A acessibilidade facilita o maior alcance de adeptos a audição musical, independentemente do seu objetivo, o importante é ouvir. Tão significativa é que muitos desses jovens arriscam afirmar que não viveriam sem a música um dia sequer em seu cotidiano, fazendo com que esta linguagem ocupe um lugar central. (TRAJANO, 2016, p. 27)

Dentre todas as pesquisas localizadas sobre o ensino médio na Rede Federal, apenas três buscam a música, a juventude e a escola como objetivos centrais de investigação. Diante disso, é importante ressaltar que pesquisas que versam sobre essa tríplice temática podem ser fundamentos importantes para que se construa uma prática pedagógica alicerçada na vida dos sujeitos que dão sentido ao espaço escolar. Os três estudos presentes nessa aproximação temática possuem forte relação entre si, quando buscam conhecer as práticas musicais dos estudantes dentro da escola.

O que observo é que todas as pesquisas, de alguma forma, abordam os temas de interesse desse trabalho: a música, os jovens e o ensino médio na Rede Federal. Apesar de localizarmos apenas três estudos que trazem com maior propriedade as discussões sobre as juventudes nesse contexto, em todas as comunicações há uma preocupação ora com o gosto musical do estudante, ora com o percurso formativo do professor (numa perspectiva de apresentar necessidade de transformação, visto que a formação do docente é um importante pilar para uma prática educacional que seja significativa, enraizada no sujeito e emancipatória), ora com as tecnologias digitais de informação e comunicação presentes na vida dos estudantes, ora com o repertório e os marcadores de vida e culturas dessas juventudes. Nesse sentido, Margarete Arroyo fala que

[...] o não reconhecimento das culturas juvenis pela escola está em processo de superação. Isto é, a cultura jovem dos estudantes está presente nos discursos em análise, apesar da possibilidade

interpretativa do leitor de que cultura jovem seja estritamente midiática - “cultura jovem/midiática”. Isso poderia denotar jovens sem senso crítico, meros consumidores, o que contrasta com a segunda citação - “jovem como produtor cultural”. Nesta representação, os jovens podem ser entendidos como ativos, críticos, construtores de novos sentidos da realidade. (ARROYO, 2015, p. 72)

Essa superação da ausência do reconhecimento das culturas juvenis na escola está implícita nas comunicações, em maior e menor grau. É um lento processo que vem sendo construído pela comunidade acadêmica através de interseções das áreas da música e da educação, buscando compreender os jovens como sujeitos de direitos (ARROYO, 2014). Especificamente na área de música, temos notado cada vez mais, ainda que quantitativamente tímidos, a busca por compreender, mesmo que minimamente, o cotidiano desses jovens, seus interesses artísticos, seus contextos sociais e culturais, o gosto musical e suas práticas musicais entre amigos, espaços de manifestação de cultura e família. Sem dúvida é um avanço importante na interpretação desses sujeitos nesse espaço, compreendendo a construção de suas subjetividades em todo processo de ensino e aprendizagem escolar mas, principalmente, fora dele: na rua, em casa... enfim, fora da sala de aula.

Importante ressaltar que sinto falta, em muitos textos lidos aqui, da presença de discussões sobre os diversos marcadores de vida desses sujeitos e como estes podem dialogar com o currículo. Questões de gênero, raça, sexualidade, direito à cidade, direito das pessoas com deficiência, comunidades no campo e nas periferias, acesso à cultura e seus equipamentos, dentre tantos outros sinais que reforçam a heterogeneidade e pluralidade de suas diferenças. Miguel Arroyo nos lembra:

Com a chegada à educação média dos *Outros* adolescentes, jovens, adultos e de *Outros (sic)* docentes, somos obrigados a reconhecer a heterogeneidade, a pluralidade, as diferenças feitas tão desiguais em nossa sociedade. Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade. Se a diversidade, a heterogeneidade e a pluralidade de educandos e de educadores chegam às escolas, como pautar as escolas a docência e os currículos de modo a respeitar e incorporar essas heterogeneidades e diferenças? Como garantir seu direito à igualdade e seu direito às diferenças? (ARROYO, 2014, pp. 59-60)

Acredito que as práticas pedagógico-musicais apresentadas, no que tange à Rede Federal, têm avançado, em algum grau, no sentido de compreender os saberes musicais dos estudantes. Entretanto, os saberes não-musicais, que delineiam os

contextos de vida dos jovens, nas mais diversas dimensões, não são apontadas com muita ênfase nos estudos apresentados. Sendo a RFEPCT uma rede de ensino pública, formada majoritariamente por jovens pobres, periféricos e do campo, a pluralidade e heterogeneidade de suas situações são pontos que precisam interceder no currículo do ensino de música escolar. É através dessa leitura mais ampla, para além dos saberes musicais, que é possível observar *outras diferenças* que constroem as juventudes brasileiras inseridas no ensino médio.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que escrever para finalizar [...] sem querer que as palavras se fechem em si mesmas? Como transmitir a importância do inacabado e mesmo do irrelevante? Certamente, os leitores que buscavam receitas, certezas inquestionáveis ou caminhos seguros terminaram sua leitura frustrados. O caminho percorrido foi outro.

(SPOSITO, 2014, p. 333)

As palavras acima são de Marília Sposito, grande referência no Brasil sobre os estudos de Juventude e Educação. A autora as escreveu no posfácio do livro organizado por Juarez Dayrell, Paulo Carrano e Carla Maia, “Juventude e Ensino Médio” (2014), que serviu de grande subsídio a este trabalho. O título do posfácio é: “Não há o que concluir... restam apenas novas possibilidades”. As palavras de Sposito revisitaram minha memória justamente no momento de conclusão dessa dissertação de mestrado. Há o que concluir? Se houver algo a concluir, do que se trataria essa conclusão?

A trajetória deste trabalho, as inquietações que buscaram fundamentos em diversos autores e, posteriormente, se transformaram em instrumento de pesquisa que se desdobraram em análises e discussões estão aqui se encerrando. O findar e o esgotamento através das delimitações que estabeleci se aproximam. Mas a necessidade da música na escola, a necessidade de constante ampliação dos estudos que aqui me dediquei, não. Não há esgotamento para qualquer campo da investigação científica. Aqui concluo a dissertação apenas, mas aqui também se manifesta o *inacabado*.

Assim, este trabalho rastreou as trilhas teóricas que caminham entre a música e os jovens no ensino médio da Rede Federal, ao passo que aponta horizontes da prática pedagógica e do fazer científico deste tema. Esta investigação aponta que há uma grande seara de possibilidades de pesquisa sobre este assunto, ao passo em que o recorte investigado (os anais da ABEM e o tempo histórico delimitado) não esgota o total de produções já feitas, visto que existem outros arranjos de anais nos congressos regionais da ABEM, além de diversos outros encontros acadêmicos nas quais os professores e professoras que constroem a educação depositam suas experiências e estudos. Ao passo em que finalizo essa dissertação, apresentando os dados encontrados num determinado lócus e fragmento temporal, as pesquisas sobre jovens e música na RFECPT continuam caminhando e tomando contornos para serem

futuramente mensuradas e compreendidas em outras dimensões, outros olhares, outros arranjos sociais, institucionais e políticos que são agora e os estão por vir. Logo, não há como concluir ou encerrar o estado da arte de um assunto, a única possibilidade é delimitar até onde se consegue chegar.

Existiram delimitações estabelecidas para alcançar os dados. Tratando-se de um trabalho metodologicamente de estado da arte, sente-se falta das vozes juvenis, por elas mesmas, falando de si, suas vivências dentro e fora da escola, suas percepções, além de seus anseios sobre o ensino médio, o ensino de música e suas culturas a partir de seus grupos. Porém, as delimitações presentes nessa pesquisa são características de uma pesquisa bibliográfica, como é o estado da arte. Entretanto, foi possível localizar as vozes juvenis amplificadas através de docentes que propuseram a escrita de suas comunicações. Nesse sentido, este trabalho avança na leitura do que se tem falado (ou do que se não tem falado) sobre estes sujeitos, seus lugares como protagonistas ou vítimas em suas trajetórias escolares, especialmente para que se possa construir a música e seus ensinamentos na escola imersos na vida dessas pessoas. O estado da arte também nos permite conhecer e sistematizar o conhecimento sobre este tema, nos dando oportunidade de conhecer práticas, experiências e pesquisas que podem auxiliar outros professores e professoras de música no ensino médio a traçarem caminhos investigativos e pedagógicos comungados aos exemplos que diversos docentes comunicaram em suas pesquisas.

A fundamentação teórica apresentada nessa dissertação trouxe uma ampla discussão para compreender melhor os dados apresentados. Primeiro, falar da história da presença da música no currículo escolar, é relevante para que compreendamos os caminhos que antecederam esta pesquisa e quais são os desafios que se apresentam no agora. Atualmente existem diversas unidades da Rede Federal que possuem a Música como componente curricular exclusivo no ensino médio. A implementação do componente Música foi amplamente disseminada em diversas dessas unidades através da existência de legislações como a 11.769/08, que trouxeram nominalmente o ensino de música para o contexto do currículo escolar. É perceptível através dos dados que existe um exponencial crescimento das pesquisas sobre a música na educação básica após a implementação da Lei, mesmo que esse crescimento não tenha ocorrido de maneira uniforme entre os estados brasileiros e entre as diversas redes de ensino.

Na Rede Federal, a Lei 11.769/08 deflagrou grande impacto, o que fica notório quando entende-se que nos seus mais de 600 campi espalhados pelo território brasileiro, existem cerca de 322 professores formados na área de música ministrando aulas tanto no ensino médio integrado como nos cursos técnicos de profissionalização em música, conforme aponta Amaral (2021). A dimensão histórica apresentada do retorno da obrigatoriedade do ensino de música na escola, em 2008, coincide com a Lei de criação dos Institutos Federais. Em outras palavras, a primeira Lei da música na escola do século XXI é irmã da Lei dos Institutos Federais. Ambas foram promulgadas no ano de 2008, com uma diferença de 4 meses entre elas. Isso aponta que a gestão federal coadunava, naquele momento, apesar de todos os problemas e pormenores que devem ser questionados, para uma concepção de formação escolar integral e que valorizasse saberes que foram deixados para trás na história da educação básica brasileira, como foi o caso da presença da música na escola de maneira curricular.

O corpo teórico dessa dissertação também nos possibilitou compreender as dimensões do que é ser jovem, sob a ótica de diversos estudiosos que têm se dedicado há décadas sobre o tema e sob a luz dos campos da sociologia e da educação, ampliando as discussões sobre as juventudes, suas culturas e identidades dentro e fora da escola, seus marcadores de vida, suas heterogeneidades, além das leituras conceituais mais recorrentes impostas pelas sociedades sobre seus próprios sujeitos. Atrelando essa discussão ao campo da educação escolar e, especialmente, ao ensino de música, aprofundar os estudos sobre as juventudes é um importante alicerce para que possamos tornar mais amplo o nosso olhar sobre esses indivíduos no fazer pedagógico.

Quero retomar o objetivo geral dessa pesquisa. Este é: “compreender as relações entre juventudes, música e ensino médio na Rede Federal a partir das comunicações encontradas nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM entre 2009 e 2019. Ao passo em que analisei os dados desse trabalho, entendo que foi possível atingir este objetivo, procurando sistematicamente os trabalhos no tempo e espaço delimitado, para que se pudesse localizar as práticas e discussões pedagógicas sobre a música, as juventudes e o ensino médio da Rede Federal. As comunicações encontradas apontam que há um diálogo importante entre esses temas, que nos leva a entender que não há como falar da música e dessa etapa escolar sem considerar esses indivíduos. Como já dito, entendo também que essa

relação precisa ser ampliada e fortalecida, compreendendo os saberes e experiências musicais e não-musicais que são trazidos pelos jovens, a fim de fortalecer o conceito apontado por Del-Ben (2012), que considera um importante horizonte a escola ser feita *para os jovens e por esses jovens*.

No momento em que esta pesquisa desdobrou-se em mapear, de maneira geral, os estudos sobre a música na educação básica nos anais da ABEM, foi possível se debruçar em exaustiva análise de dados obtidos através das edições de anais. Pudemos extrair conhecimentos muito pertinentes para este estudo, que também podem subsidiar pesquisas de outros investigadores que se interessem pela música na educação básica. Observa-se também que há uma volumosa parcela de trabalhos comunicados que têm a escola como campo de pesquisa. Cerca de 38% dos estudos apresentados nos encontros da ABEM entre 2009 e 2019 se relacionam com a educação básica. Entretanto, há um desequilíbrio entre eles quando consideramos as etapas da educação básica. Conforme já tratado anteriormente, essa desigualdade é fruto não apenas da preferência dos estudiosos do ensino de música na escola por um nível de ensino ou outro, mas perpassa também pela assimetria da oferta formativa em música, de maneira curricular, nos ciclos escolares.

A busca por compreender quais são as práticas e abordagens pedagógico-musicais realizadas a partir de trabalhos oriundos do contexto do ensino médio na Rede Federal concebeu os dados que encontraram 18 trabalhos nesse contexto escolar. Esta etapa investigativa possibilitou descortinar aquilo que professores e professoras têm realizado em suas práticas de ensino em sala de aula. Considero que as comunicações localizadas demonstram ricas abordagens e fazeres pedagógicos, que podem se traduzir em exemplos e ideias a serem trabalhadas em rede, observando as peculiaridades dos contextos regionais e dos sujeitos, nas mais diversas escolas que ofertem o ensino de música no ensino médio. É importante ressaltar que as comunicações oriundas da Rede Federal, no recorte aqui estabelecido, representam cerca de 30% dos trabalhos que se inserem no ensino médio. Em outras palavras, há uma efetiva participação de professores e professoras da Rede na produção de conhecimento e compartilhamento de experiências sobre o ensino médio nos encontros da ABEM. Outro dado notável obtido com esta pesquisa aponta que cerca de 67% das comunicações encontradas sobre a música no ensino médio da RFEPCT são oriundas da região Nordeste.

Na procura por investigar as possíveis articulações entre os trabalhos encontrados, compreendendo aproximações temáticas entre as comunicações, compreendi que diversos artigos apresentados pelos autores e autoras possuíam pontos em comum e dialogavam entre si. Esses agrupamentos foram chamados de “aproximações temáticas” por entender que, mesmo em diferentes contextos, os estudos se conectavam em diversos aspectos. Sem dúvida, essa metodologia nos ajudou a considerar uma melhor sistematização para análise dos trabalhos encontrados.

Aqui também analisamos as contribuições das comunicações levantadas para o campo de estudos da música e juventude no ensino médio da Rede Federal. Ao tempo em que apresentávamos os estudos localizados, buscamos as possíveis interações entre os trabalhos e os estudos da juventude. Diversas comunicações, muitas vezes, não traziam os termos “jovens”, “juventude”, “culturas juvenis” ou similares em seu texto, mas era notório que havia uma preocupação ao lidar com os sujeitos a quem a pesquisa se direcionava, ou um cuidado nas concepções curriculares para o ensino de música na escola e na formação de professores que atuam nesse nível de ensino. De todos os estudos investigados, três se debruçaram com mais atenção ao tema, articulando interesses nas culturas juvenis, gostos musicais e nos contextos desses estudantes. É possível dizer que as pesquisas levantadas, em sua grande maioria, buscaram articular os saberes escolares aos saberes juvenis, de alguma forma.

Compreendo, então, que este trabalho atingiu sensivelmente os objetivos propostos. O desenvolvimento conseguiu articular os temas apresentados e discutilos com contribuições de estudiosos da área. Essa dissertação também conseguiu contemplar dados que podem ser importantes para professores e professoras do ensino médio, especialmente da Rede Federal.

Pesquisar o estado da arte, como é bem colocado por Ferreira (2002), é um desafio que implica a busca por aquilo que já foi feito e aquilo que, também, não foi feito. Nesse sentido, através das análises dos artigos encontrados sobre a música no ensino médio da Rede Federal, percebo que existe um forte e positivo interesse nas pesquisas e relatos de práticas docentes por compreender as dimensões dos gostos, saberes e práticas musicais dos jovens ali inseridos. Entretanto, os marcadores de vida e sociais que inscrevem esses sujeitos não aparecem com tanta visibilidade quanto se deveriam. Quero dizer que, para além de saber se determinados jovens

gostam de música *pop* ou pagodão, é importante assimilar suas questões de raça, de identidades de gênero e sexuais, geográficas, socioeconômicas e tantas outras. Dayrell e Carrano (2014, p. 127) enfatizam que “a escola e seus professores precisam conhecer as trajetórias não escolares dos seus jovens alunos, as experiências e os espaços e tempos por meio dos quais constroem seus modos de vida”. Essas experiências, para além do gosto musical, nos ampliam a visão para que se percebam não só as similaridades entre esses sujeitos, mas também suas diferenças (PAIS, 1990).

Ao longo desses jovens quatro anos em que estou inserido na Rede, no contexto do Instituto Federal Baiano, passei por três campi: Itaberaba, Alagoinhas e, atualmente, Santa Inês. Essas andanças como professor, percebendo não somente diferentes culturas nas cidades, mas diferentes juventudes, dialoga diretamente com este trabalho. Juventudes urbanas, rurais, pobres, periféricas, pretas, LGBTQIAP+ e de tantos outros marcadores de vida e sociais que os atravessam nessa jornada. Percebo que, ao passo em que entendo que esta dissertação pode ser de interesse a outros pares de professoras e professores, ela significa muito para a minha atuação como docente. Quero dizer que, escrever este trabalho foi fundamental para minha formação e para me entender não só como professor de música, mas como *professor de juventudes*.

A experiência em ser professor da Rede Federal me demonstra que, apesar de tantos passos e descompassos em que caminha a nossa educação, nem tudo está perdido. A educação, especialmente a educação musical, é um instrumento de transformação de vidas, de possibilidades de leituras e interpretações do mundo de maneira crítica e ativa. Nessa caminhada, percebo que as juventudes querem viver de mãos dadas com a música, numa significativa relação em que a escola não pode deixar de levar em consideração. A riqueza das práticas musicais entre os grupos juvenis aponta que a educação musical deve fazer parte da teia de saberes necessários à formação escolar.

Aos professores e professoras do Brasil que cruzam suas trajetórias com as juventudes no ensino médio, gostaria que este estudo também fosse um convite, a todas e todos, a se permitirem conhecer *quem são essas juventudes* conjuntamente aos fazeres pedagógicos na escola. Construir as nossas práticas pedagógicas na educação básica dialogando com estas vidas, seus interesses e diversos marcadores que os atravessam é um caminho ao qual muitos de nós não estamos acostumados,

mas só nos traz ganhos que coadunam para que o saber musical seja efetivamente relevante e transformador. Fortalecer a música no ensino médio também é uma tarefa que está na ordem do dia, seja no tensionado território do currículo escolar, seja no nosso cotidiano como docentes. Também é uma tarefa que se expressa através de nossas comunicações (sejam científicas ou simplesmente entre conversas com nossos pares) para que entendamos que não estamos sozinhos.

Ser professor no ensino médio é, sobretudo, ser professor de juventudes.

REFERÊNCIAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. **Proposições da ABEM para a BNCC**. Disponível em: http://www.abemeduacaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNCC.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

ABRIL, Carlos. Toward a more culturally responsive general music classroom. **General Music Today**. Vol. 27, n. 01, p. 1-11, 2013.

ALENCAR, R.; DO MONTI, E. Estado da arte: história da educação musical nos anais dos congressos nacionais da associação brasileira de educação musical – ABEM (2003-2015). **Revista Científica do UBM**, v. 23, n. 45, p. 1-13, 5 jul. 2021

ALVARENGA, Valeria; SILVA, Maria. Formação docente em arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018

ALVES, Elder. O Ensino de Instrumentos Musicais na Educação Básica. *In*: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 22. **Anais...**, Natal, 2015, s/p.

AMARAL, Carla. **O ensino de Arte nos Institutos Federais**: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica. 2021. 233f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

ARANTES, Ana Kelly; COSTA, Márcia Helena Batista Corrêa. Dos Liceus aos Institutos Federais: 110 anos de história da rede federal. **ForScience: Revista científica do IFMG**, Formiga, v. 7, n. 2, e00697, jul./dez. 2019.

ARAUJO, Gustavo. Formação musical e humana de jovens do IFB-CSAM na perspectiva multiculturalista: delineando o tema da pesquisa em andamento. *In*: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 22. **Anais...**, Natal, 2015, s/p.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 05-39. jan.- jun. 2007.

ARROYO, Margarete. Jovens, músicas e percursos investigativos. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 12, n. 20, p. 23-37, jan.-jun. 2010.

ARROYO, Margarete (org.). **Jovens e músicas**: um guia bibliográfico. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

ARROYO, Margarete. O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013). **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n. 34 p. 58-79, jan.- jun. 2015.

ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: por quê? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BARBOSA, Juliana. Juventudes negras: algumas considerações sobre as resistências dos jovens negros nas trajetórias escolares frente a violência simbólica institucional. X COPENE. *In*: **Anais...**, Uberlândia, 2018, p. 1-11.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 27833, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2008.

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 República Federativa do Brasil. Brasília, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 12/2013**. Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2016.

BRASIL. **Resolução n.º 2 CEB/CNE**, de 10 de maio de 2016. Presidência da República. Diário Oficial da União. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em ago. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências

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 República Federativa do Brasil. Brasília, 2017.

CAREGNATO, C. Revisitando Justificativas para a Educação Musical: uma Discussão sobre o Ensino de Música Focado no Desenvolvimento Extramusical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.13 - n.2, 2013, p. 99-114

CARNEIRO, Italan. Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): retrocesso no ensino médio propedêutico e técnico-profissionalizante. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e8121, fev. 2020.

CATANI, Afrânio M; GILIOLI, Renato. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COELHO, Larissa; MAIA, Rodrigo. Apenas 70,5% dos jovens mais pobres têm acesso ao ensino médio. **CNN Brasil**, São Paulo, 23 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apenas-705-dos-jovens-mais-pobres-tem-acesso-ao-ensino-medio/>>. Acesso em 26 jan. 2022.

COSTA, Kristiane. Preferência musical dos/as jovens ingressantes no ensino médio integrado do IFG – Campus Uruaçu. *In*: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 24. **Anais...**, Campo Grande, 2017, s/p.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DEL-BEN, L; SOUZA, J. Pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa E Pós-Graduação em Música, 17., São Paulo, 2007. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2007. p. 1-13. Disponível em: Acesso em: 05 jun. 2019.

DEL-BEN, Luciana. Educação Musical no Ensino Médio: alguns apontamentos. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 05, n. 01, p. 37-50, mar. 2012.

FERREIRA, E. C. da S.; OLIVEIRA, N. M. de. Evasão escolar no ensino médio: causas e consequências. **Scientia Generalis**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 39–48, 2020.

FERREIRA, Marcos. Ensino de música desenvolvido no Instituto Federal da Bahia: contribuições para o encaminhamento de jovens ao ensino superior em música. *In*: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 24. **Anais...**, Campo Grande, 2017, s/p.

FERREIRA, Marcos; MAGALHÃES, Luiz. Ensino de música no Instituto Federal da Bahia: um estudo à luz do ciclo de políticas de Stephen Ball. *In*: XXII Congresso

Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 22. **Anais...**, Natal, 2015, s/p.

FERREIRA, Norma. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº. 79, ago., p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

FONTEERRADA, Marisa. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

FRANÇA, Maria; SCHIEDECK, Silvia. A EPT e a História: legislação e narrativas memoriais sobre a expansão da Rede Federal. *In*: SANTOS, Rita; OLIVEIRA, Maria (orgs.). **Memória e práticas na formação de professores**. São Paulo: Pragmatha, 2021, p. 82-113.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Sabrina; TEIXERA, Jáderson; ROGÉRIO, Pedro. Disciplina de música do ensino médio integrado do instituto federal de educação ciência e tecnologia do Ceará (IFCE). *In*: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 21. **Anais...**, Pirenópolis, 2013, p. 822-832.

GROPPO, L. A. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HADDAD, Sérgio. **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986- 2000. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

HALL, G. S. **Adolescence**: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and educations (Vol I e II). New York: D. Appleton, 1925.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular** – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Artes, UFRGS. Porto Alegre, 2004

JUNIOR, Dilton; OSWALD, Maria; POCAHY, Fernando. Gênero, sexualidade e juventude(s): problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 124-137, jan.-abr. 2018

KAUFFMAN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal: 2013.

KUNZE, Nádya Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2009.

LANZORENSSI, Gabriel; SOUZA, Caroline. Orçamentos da Capes e CPNq caíram 73,4% desde 2015. **Nexo Jornal**. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/grafico/2021/10/20/Or%C3%A7amentos-da-Capes-e-do-CNPq-ca%C3%ADram-734-desde-2015>> acesso em 26 out. 2021.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O componente curricular Arte/Música na Educação Profissional: a visão do docente a respeito do currículo dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais**. 2018. 297 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MAGALHÃES, Luiz César Marques. A educação musical e o ensino integrado no Instituto Federal da Bahia. **Pindorama**, v. 6, n. 06, 16p., fev. 2018.

MALTAURO, Josiane. O ensino de música nos Institutos Federais. *In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, 22. **Anais...**, Natal, 2015, s/p.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004.

MELO, Isaac. Rádio escola: novas tecnologias no auxílio à pedagogia musical e acesso cultural no IFRN - Câmpus Ipangaçu. *In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, 21. **Anais...**, Pirenópolis, 2013, p. 2473-2479.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. *In: Reunión de consulta técnica sobre investigación en formación del profesorado*. México, 1998.

MORAIS, Ana. SANTOS, Gleison. Educação musical no ensino médio integrado: uma experiência interdisciplinar. *In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, 23. **Anais...**, Manaus, 2017, s/p.

MOTTA, Vania; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MÜLLER, Tânia. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 164-183, dez. 2015.

NASCIMENTO, Carmen. **A casa, a escola, a rua: espaços de múltiplas práticas juvenis**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

OLIVEIRA, Adriele. Cibercultura e formação de professores: a oficina como metodologia de pesquisa. In: Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. 2016, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UNIT, 2016.

OLIVEIRA, C. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social**, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990

PAIS, José; LACERDA, M.; OLIVEIRA, Victor. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017.

PAPPAMIKÁIL, Lia. Juventude(s), autonomia e sociologia: redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. In: DAYRELL, Juarez et al (orgs.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, 25-33, mar. 2010.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.10, p.19-27, 2004.

PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, Éliton. Pesquisas de estado da arte na educação, na música e na educação musical no Brasil. In: XVII SEMPEM – Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG e I Seminário Nacional Fladem. **Anais...**, Goiânia, 2017, s/p.

PEREIRA, Fabiano Lemos. As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a lei 13.278 e a BNCC. In: IV CONEDU, **Anais...**Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35936>>. Acesso em: 25/01/2022.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela I. L. F. Música nas escolas de educação básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil (1972-2011). **Opus**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 171-208, dez. 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina. v. 20, nº29, 23-28, jul-dez. 2012.

QUEIROZ, Luís Ricardo S. **Música nas escolas**: Uma análise do Projeto de resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica. Disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br. Acesso em: 25 ago. 2020.

RADICETTI PEREIRA, Luis Felipe. **Um Movimento na História da Educação Musical no Brasil**: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 08 e 09 de maio, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 07 março 2022.

RIBEIRO, Robson. A “música em si”: um estudo de caso sobre a estruturação do currículo de música do ensino médio integrado a partir do habitus conservatorial. *In*: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 24. **Anais...**, Campo Grande, 2017, s/p.

RIBEIRO, Robson. Análise do percurso formativo de um professor de música. *In*: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 23. **Anais...**, Manaus, 2017, s/p.

RIBEIRO, Robson. Apreciação Musical Como Prática Curricular No Ensino Médio Integrado. *In*: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 23. **Anais...**, Manaus, 2017, s/p.

RIBEIRO, Robson. Idealizações do habitus conservatorial: uma reflexão a partir de concepções curriculares de um professor de música do ensino médio integrado. *In*: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 23. **Anais...**, Manaus, 2017, s/p.

ROCHA, Inês. Pensem em mim, eu estou pensando em você...: ouvir para cantar e tocar músicas em aulas do ensino médio. *In*: XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 20, **Anais...**, Vitória, 2011, p. 1950-1959.

ROMANOWSKI, Joana; ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, nº. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SALLAS, Ana; BEGA, Maria. Por uma sociologia da juventude - releituras contemporâneas. **Política & Sociedade**, n. 08, abril 2008. p. 31-58

SANTOS, Daniela. As práticas musicais dos jovens em Formosa-Goiás. *In*: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 21. **Anais...**, Pirenópolis, 2013, p. 513-520.

SANTOS, Micael Carvalho dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SANTOS, Micael Carvalho dos. Educação musical escolar e ensino médio: configuração e desafios para a construção democrática da escola. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 405-425, 2020.

SCHWAN, Ivan Carlos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; AHMAD, Laila Azize Souto. Pedagogia e Música: um mapeamento nos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas revistas da ABEM entre 2008 e 2017. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 41, p. 115-138, jul./dez. 2018.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Helena. **Música, juventude e a construção da identidade de gênero no espaço escolar**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Juliana, et al. Criação musical e tecnologia: os rappers do ensino médio. *In*: XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 20, **Anais...**, Vitória, 2011, p. 696-706.

SOUZA, Eddy. Considerações em torno do ensino de violão no IFCE: um relato de experiência. *In*: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 18, **Anais...**, Londrina, 2009, p. 438-444.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 25-30, mar. 2007

SPOSITO, Marília. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. *In*: SPOSITO, Marília (org.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

SPOSITO, Marília. Não há o que concluir, restam apenas novas possibilidades (Posfácio). *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

TOMAZETTI, Elisete; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016.

TRAJANO, Tayane. Educação musical e a prática de projetos: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical com alunos do Instituto

Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico. *In*: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 22. **Anais...**, Natal, 2015, s/p.

TRAJANO, Tayane. **A educação musical no ensino médio**: um estudo de caso n contexto do Instituto Federal do Maranhão. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Mestrado Profissional em Artes, Centro de Ciências Humanas, Universidade Fedederal do Maranhão, São Luís, Maranhão, 2016.

TROIAN, Alessandra. BREITENBACH, Raquel. Jovens e juventudes em estudos rurais no Brasil. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 4, p. 789-802, out./dez. 2018.