



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicações, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio
em Instrumento Musical do IFPB:
reflexões a partir dos perfis discente e institucional**

Italan Carneiro Bezerra

João Pessoa, PB
Agosto/2017



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicações, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio
em Instrumento Musical do IFPB:
reflexões a partir dos perfis discente e institucional**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música, área de concentração Educação Musical.

Italan Carneiro Bezerra

Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

João Pessoa, PB
Agosto/2017

Catálogo na Publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B574c Bezerra, Italan Carneiro.
Curso técnico integrado ao ensino médio em instrumento musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional / Italan Carneiro Bezerra. - João Pessoa, 2017.
524 f. : il.

Orientador: Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA/PPGM

1. Música. 2. Ensino profissionalizante - Instrumento musical. 3. Formação profissional. I. Título.

UFPB/BC

CDU - 78(043)



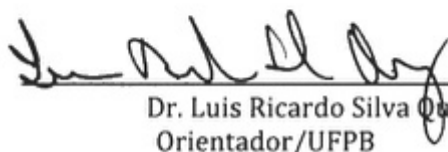
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DEFESA DE TESE DO DOUTORADO


Título da Tese: "Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional".

Doutorando(a): Italan Carneiro Bezerra

Tese aprovada pela Banca Examinadora:



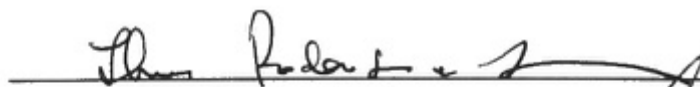
Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Orientador/UFPB



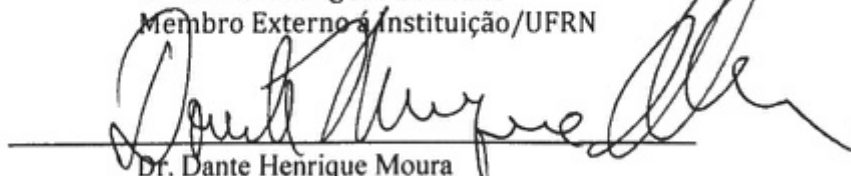
Dr. Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro Interno UFPE/UFPB



Dr. Juciane Araldi Beltrame
Membro Interno/UFPB



Dr. Zilma Rodrigues de Souza
Membro Externo à Instituição/UFRN



Dr. Dante Henrique Moura
Membro Externo à Instituição/IFRN

João Pessoa, 02 de agosto de 2017

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles que, assim como eu, enxergam o instrumento musical como uma das mais apaixonantes construções humanas – capaz de realizar grandes sonhos e alcançar grandes feitos, tais como transformações individuais e coletivas no ser humano – e que, por isso, optaram pelo caminho da atuação profissional performática e/ou docente na área da Música.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela graça da existência e por se fazer presente em todos os momentos da minha vida.

Agradeço aos colegas do IFPB, especialmente nas pessoas de Cristóvam e Vinícius, que compreenderam a necessidade da minha ausência na instituição para o adequado desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a Izilda, funcionaria do PPGM, por toda a atenção e presteza ao longo dos últimos anos.

Agradeço a minha família especialmente à minha mãe Fátima e meus tios Gracinha e Bené por nunca terem medido esforços para contribuir com minha formação profissional e, principalmente, humana.

Agradeço a Rafaela que contribuiu significativamente para a construção deste trabalho a partir de diálogos, revisões do texto e, principalmente, estando compreensivamente ao meu lado como esposa.

Agradeço à Profa. Dra. Maura Penna que contribuiu significativamente para a construção deste trabalho e para minha formação enquanto pesquisador.

Agradeço ao Prof. Dr. Dante Moura pelos conhecimentos que transformaram completamente o rumo deste trabalho assim como, e principalmente, o rumo da minha percepção e formação enquanto sujeito.

Agradeço ainda ao meu orientador, Prof. Dr. Luis Ricardo pelo acolhimento e por todos os ensinamentos dados ao longo dos últimos anos, durante a graduação e a pós graduação.

Por fim, agradeço aos professores da banca examinadora por participarem do ritual de defesa, e pelas significativas contribuições deixadas ao longo do texto.

A todos, o meu muito obrigado!

Resumo

Este trabalho foi realizado com o objetivo de, a partir da realidade sócio-histórica da Rede Federal de Educação Profissional Brasileira, compreender o perfil do corpo discente do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB, Campus João Pessoa, e suas inter-relações com as bases epistemológicas da proposta curricular integrada, apontado caminhos que contribuam para a efetivação de uma formação técnica que contemple o desenvolvimento integral (omnilateral) dos sujeitos educandos, através da perspectiva politécnica (FRIGOTTO, 1988; MOURA, 2010). Para tanto, entendemos como necessário compreender a proposta do curso no quadro histórico da educação profissionalizante no Brasil; analisar os pilares epistemológicos que sustentam a atual proposta do currículo integrado; delinear o perfil dos estudantes a partir de suas inter-relações com a música e com a formação integrada (dentre outros fatores); e discutir, a partir dos pressupostos da atual proposta do currículo integrado, possibilidades de integração entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos advindos das diversas áreas da formação geral. Para delinear o perfil dos estudantes, realizamos pesquisa de campo cujo universo constituiu-se pela totalidade do corpo discente, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados. Partimos do entendimento que a formação escolar deve contribuir no processo de formação humana, apropriando o sujeito das objetivações resultantes do desenvolvimento das gerações anteriores (SAVIANI, 2011), transmitindo os conhecimentos que foram social, cultural e historicamente construídos e entendidos como relevantes para que estes desenvolvam uma compreensão aprofundada acerca do contexto no qual se encontram inseridos. Considerando o conhecimento produzido, indicamos que o cenário da Educação Profissional brasileira ainda se encontra marcado pela dualidade estrutural (KUENZER, 2000), contexto no qual a atual proposta integrada ainda não possui experiências materializadas com pleno êxito. Confirmou-se a hipótese que norteou o desenvolvimento da pesquisa, apontando que a materialização do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB, campus João pessoa, apresenta uma relação conflitiva, por vezes antagônica, com a dimensão epistemológica que sustenta a proposta geral do Currículo Integrado e por vezes também conflitiva e antagônica com o perfil dos ingressantes no curso. Acerca do corpo discente do Curso Integrado em Instrumento Musical do campus João Pessoa, podemos indicar que a maior parcela dos estudantes aproximou-se da instituição motivada pela reconhecida qualidade da formação, especialmente aquela de caráter propedêutico (formação geral). Para estes, a escolha pelo Curso em Instrumento Musical, apesar de estar relacionada com práticas musicais informais anteriores, não refletiu a intenção de ingressar no mercado profissional tampouco prosseguir seus estudos musicais em nível superior. No entanto, mesmo aqueles que indicaram que ao final do curso não optarão pela carreira musical (profissional e/ou acadêmica), apontam como significativo o processo de formação vivenciado. Destaca-se que o atual formato do processo seletivo, por não incluir conhecimentos musicais, não favorece o ingresso dos candidatos envolvidos profissionalmente com a música. O aprofundamento acerca desta questão, assim como o perfil dos jovens músicos inseridos no mercado de trabalho da cidade de João Pessoa, demandam a realização de novas pesquisas sobre a realidade músico-profissional da cidade.

Palavras-chave: Perfil discente. Técnico em Instrumento Musical. Formação Técnico-Profissionalizante em Música. Currículo Integrado. Educação Politécnica.

Abstract

This work was accomplished aiming, from the social-historical reality of Federal Net of Brazilian Professional Education, comprehend the student profile in IFPB's Integrated Musical Instrument Course, Campus João Pessoa, and their interrelations with the epistemological bases of the integrated curricular proposal, pointing ways that contribute to carry out a technical formation that contemplates the whole development (omnilateral) of the students, through the polytechnic perspective (FRIGOTTO, 1988; MOURA, 2010). Therefore, we think as an important point to understand the course proposal in the historical area of professionalizing education in Brazil; Analyze the epistemological basis that sustain the current proposal of integrated curriculum; Draw the students' profile starting from their interrelations with the music and with the integrated formation (among other factors); and discuss, from the current proposal of integrated curriculum, integration possibilities among musical knowledge and the knowledge from several areas of general formation. To draw the student's profile, we accomplished a research whose universe is constituted from the totality of students, using questionnaire as an instrument to collect data. We understand that the school formation should contribute in the process of human formation, appropriating the person from objectification resulting of previous generations developments (SAVIANI, 2011), transmitting the knowledge that were social, cultural and historically built and understood as important so that they develop a deep comprehension concerning the context in which they are inserted. Considering the produced knowledge, we indicate that the Brazilian Professional Education scenery is still marked by the structural duality (KUENZER, 2000), context in which the current proposal integrated does not yet own full and successful materialized experiences. It confirmed the hypothesis that aimed the research development, pointing that the Integrated Musical Instrument Course in IFPB's, Campus João Pessoa, presents a conflictive relation, for antagonistic times, with the epistemological dimension that support the general proposal of the Integrated Curriculum and sometimes also antagonistic and conflictive with the profile of new students in the course. Concerning the Integrated Musical Instrument Course students in IFPB's, Campus João Pessoa, we can indicate that most of students approached the institution motivated by the quality formation recognized especially for propaedeutic character (general formation). For these, the choice by Musical Instrument Course, in spite of being related with informal previous musical practices, did not reflect the intention of entering in the professional market neither prosecute their musical studies in superior level. However, even the ones that indicated that at the end of the course will not opt by the musical career (professional and/or academic), point as significant the experienced formation process. It stands out that the current format of the selective process, do not include musical knowledge, does not facilitate access of candidates involved professionally with the music. The deepening about this issue, as well as the young musicians profile inserted in the job market of João Pessoa city, demand new researches accomplishment about the musician-professional reality in the city.

Keywords: Student's profile. Musical Instrument Technician. Technical Formation in Music. Integrated Curriculum. Polytechnic Education.

Lista de gráficos

GRÁFICO 1 – Média de idade	189
GRÁFICO 2 – Gênero dos estudantes	190
GRÁFICO 2.1 – Composição das turmas em relação ao gênero	190
GRÁFICO 3 – Relação instrumento x gênero	191
GRÁFICO 4 – Origem escolar dos estudantes	193
GRÁFICO 5 – Composição familiar	195
GRÁFICO 6 – Renda média familiar	198
GRÁFICO 7 – Renda per capita média	198
GRÁFICO 8 – Escolaridade dos pais	204
GRÁFICO 9 – Escolaridade dos pais dos alunos do 4o ano	205
GRÁFICO 10 – Escolaridade dos pais: ensino fundamental	206
GRÁFICO 11 – Pessoas e situações que contribuíram para o interesse pela música	207
GRÁFICO 12 – Atividades que os estudantes gostam de realizar enquanto escutam música	215
GRÁFICO 13 – Frequência de momentos semanais destinados exclusivamente à apreciação musical	216
GRÁFICO 14 – Alunos que diariamente destinam uma parcela de tempo exclusivamente para a apreciação musical nas 5 turmas	217
GRÁFICO 15 – Gêneros musicais favoritos	221
GRÁFICO 16 – Realizava atividade musical anterior ao ingresso no IFPB	236
GRÁFICO 17 – Atividade musical anterior ao ingresso no IFPB	236
GRÁFICO 18 – Estudo prévio ao ingresso	241
GRÁFICO 19 – Estudo anterior ao ingresso no curso	242
GRÁFICO 20 - Mapeamento realizado por Queiroz e Medeiros (2009)	242
GRÁFICO 21 – Espaços apontados pelos estudantes do IFPB que possuíam estudo de música antes de ingressar no curso	243

GRÁFICO 22 – Instrumento de estudo	258
GRÁFICO 23 – Alunos que possuem instrumento próprio	260
GRÁFICO 23.1 – Distribuição nas turmas pesquisadas	260
GRÁFICO 24 – Previsão de aquisição	261
GRÁFICO 25 – Local de estudo	262
GRÁFICO 26 – Apresentação pública	264
GRÁFICO 26.1 – Distribuição nas turmas pesquisadas	264
GRÁFICO 27 – Alunos que ganharam dinheiro com música	266
GRÁFICO 27.1 – Distribuição nas turmas pesquisadas	266
GRÁFICO 28 – Motivos da escolha do IFPB	269
GRÁFICO 29 – Motivos da escolha do curso em instrumento musical	273
GRÁFICO 30 – Expectativas em relação ao curso	274
GRÁFICO 31 – Atendimento das expectativas em relação ao curso	275
GRÁFICO 32 – Fatores que determinaram o grau de atendimento das expectativas	276
GRÁFICO 33 – Abordagem no curso das músicas que fazem parte do gosto musical dos estudantes	277
GRÁFICO 34 – Influência do curso no gosto musical	278
GRÁFICO 34.1 – Tipo de influência no gosto musical	278
GRÁFICO 35 – Aplicação da teoria no instrumento	281
GRÁFICO 35.1 – Aplicação da teoria no instrumento ao longo do curso	281
GRÁFICO 36 – Quantidade média de horas diárias dentro da instituição	282
GRÁFICO 37 – Atividades musicais realizadas em outros espaços	283
GRÁFICO 38 – Estudantes que realizam aula de música em outro espaço.....	284
GRÁFICO 38.1 – Locais de estudo de música fora da Instituição.....	284
GRÁFICO 39 – Estudantes que já pensaram em desistir do curso	284
GRÁFICO 40 – Motivos que influenciaram a possibilidade de desistência do curso	285
GRÁFICO 41 – Realização de atividade musical após o término do curso	289

GRÁFICO 41.1 – Realização de atividade musical após o término do curso ao longo das turmas	289
GRÁFICO 42 – Influência do curso na pretensão de ingressar no Ensino Superior em Música	289
GRÁFICO 42.1 – Influência do curso na pretensão de ingressar no Ensino Superior em Música ao longo das turmas	289
GRÁFICO 43 – Cursos apontados pelos estudantes que indicaram interesse em ingresso no curso superior de outras áreas do conhecimento	291
GRÁFICO 44 – Conhecimentos adquiridos no curso	292
GRÁFICO 45 – Realização de atividade musical após o término do curso	294
GRÁFICO 46 – Atividades musicais destacadas pelos estudantes que pretendem cursar a graduação em Música	295
GRÁFICO 47 – Atividades musicais destacadas pelos estudantes que ainda não definiram se irão cursar a graduação em Música	296
GRÁFICO 48 – Atividades musicais destacadas pelos estudantes que não pretendem cursar a graduação em Música	297
GRÁFICO 49 – Motivos que geraram interesse dos não aprovados pelo Curso em Instrumento Musical	311
GRÁFICO 50 – Motivos que geraram interesse dos ingressantes pelo Curso em Instrumento Musical	311
GRÁFICO 51 – Candidatos não aprovados que já foram remunerados através da música	312
GRÁFICO 52 – Candidatos ingressantes que já foram remunerados através da música ...	312

Lista de Tabelas

TABELA 01 – Matriz curricular 8515 referente ao ano letivo de 2015.....	179
TABELA 02 – Informações sobre o PSCT 2014	192
TABELA 03 – Espaços não formais de educação musical em João Pessoa	244
TABELA 04 – Recursos desejáveis, requisitos mínimos e exemplos de softwares	386
TABELA 05 – Relação entre os intervalos naturais através do MS Excel	391
TABELA 06 – Relação entre os intervalos na escala temperada	392

Lista de Mapas

MAPA 01 – Distribuição geográfica dos estudantes	200
MAPA 02 – Índice de exclusão/inclusão social por bairros e regiões orçamentárias de João Pessoa	202

Sumário

Introdução	17
-------------------------	----

Capítulo 1

1. Revisão de Literatura	24
1.1 Formação do técnico de nível médio em instrumento musical em espaços especializados (formas concomitante e subsequente)	25
1.2 Currículo integrado	39
1.2.1 Trabalhos “teóricos”	39
1.2.1 Trabalhos “empíricos”	44

Capítulo 2

2. O desenvolvimento do ensino técnico-profissionalizante no Brasil	56
2.1 Escolas de Aprendizes Artífices	58
2.2 Liceus Industriais/Profissionais	72
2.3 Escolas Industriais e Técnicas	79
2.4 Escolas Técnicas Federais	89
2.4.1 Inserção das discussões acerca da Educação Politécnica no contexto brasileiro	103
2.5 Centros Federais de Educação Tecnológica	105
2.5.1 Formalização da atual proposta do Currículo Integrado	121
2.6 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	124
2.6.1 Implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego	129
2.6.2 Reforma do Ensino Médio: MP 746/2016	136
2.6.3 Estruturação do MedioTec	142

Capítulo 3

3. A formação do ser humano e as perspectivas educacionais para o curso técnico integrado	145
---	-----

3.1 Educação escolar: contribuições no processo de construção do ser humano.....	150
3.2 Educação Musical enquanto formação humana	159
3.3 A atual proposta técnica integrada: perspectivas epistêmicas e metodológicas.....	166
3.3.1 Aproximações e distanciamentos entre a atual proposta integrada e a educação politécnica	169

Capítulo 4

4. O curso de instrumento musical do IFPB e seu corpo discente	176
4.1 O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do campus João Pessoa	176
4.2 O corpo discente do curso de instrumento musical do IFPB: procedimentos metodológicos para coleta e análise de dados.....	184
4.2.1 Perfil socioeconômico.....	189
4.2.2 Influências musicais anteriores	207
4.2.3 Relações com a música: apreciação e gêneros musicais.....	214
4.2.4 Atividades musicais anteriores ao ingresso no curso.....	234
4.2.5 Relações com o instrumento	257
4.2.6 Inter-relações com a instituição e com o curso	269
4.2.7 Perspectivas de futuro	288
4.2.8 Síntese do atual perfil discente	298
4.3 Primeiras aproximações com os candidatos para ingresso na instituição.....	304
4.3.1 Perfil socioeconômico dos candidatos	305
4.3.2 Informações prévias obtidas sobre o curso	306
4.3.3 Escolha do IFPB e do curso em Instrumento Musical.....	308
4.3.4 Atividades musicais dos candidatos.....	312
4.3.5 Presença de conteúdos musicais no processo seletivo	313
4.3.6 Síntese do perfil dos candidatos.....	315

4.4 Perfil discente e perfil institucional: reflexões acerca da ausência de ingressantes com atuação profissional a partir das inter-relações com o contexto sócio musical da cidade de João Pessoa	317
---	-----

Capítulo 5

5. Propostas de integração curricular	327
5.1 Desintegração entre “formações específicas” e formação geral	328
5.1.1 Língua portuguesa e Música.....	331
5.1.2 Matemática e Música.....	337
5.1.3 Química e Música.....	344
5.1.4 Biologia e Música.....	349
5.1.5. Filosofia e Música	355
5.1.6 Sociologia e Música	362
5.1.7 Educação Física e Música	369
5.1.8 Informática e Música.....	381
5.1.9 História e Música.....	393
5.1.10 Física e Música.....	403
5.1.11 Geografia e Música.....	414
Considerações finais.....	426
Referências bibliográficas.....	432
Apêndices.....	509

Introdução

A Educação Musical pode ser caracterizada como um campo vasto que abrange questões, lugares, estratégias e processos diversos de formação humana. Nesse contexto, a área ganhou em suas dimensões contemporâneas, além de uma abertura para espaços e processos de formação pouco visíveis para os educadores musicais até a década de 1980, problematizações vinculadas à ética, à responsabilidade social e à transformação humana. Assim, a Educação Musical vem ampliando seu campo de atuação, preocupando-se cada vez mais com as diferentes realidades que permeiam os espaços contemporâneos de aprendizagem musical.

Dentro desse universo, o estudo relacionado à Educação Musical Profissional e a representatividade desse modelo de formação para a área tem ganhado ressonância em diferentes perspectivas. É nesse cenário que este estudo se insere: direcionando seu foco especificamente para a formação musical técnica realizada de forma integrada ao Ensino Médio, o presente trabalho contempla a realidade do Curso Integrado em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, campus João Pessoa¹.

O curso foi implantado no ano de 2009, momento em que a Rede de Educação Profissional e Tecnológica Brasileira, completando seu centenário, vivenciava um contexto marcado pelo recente retorno da oferta do Currículo Integrado² seguido de mais um processo de transformação nas instituições da Rede (os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs). Podemos afirmar que o Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB nasce em um contexto de crítica aos paradigmas estabelecidos historicamente pela educação profissionalizante, favorável, portanto, ao questionamento do sedimentado modelo tecnicista de ensino, que deixou de adequar-se à proposta educacional dos Institutos, tampouco à proposta do Currículo Integrado. A crítica ao tecnicismo coloca-se em favor da construção de

¹ Entendo como necessário explicitar minha vinculação com o universo da pesquisa, deixando claro que atuo como docente da instituição e do curso pesquisado desde o ano de 2012, como professor do instrumento bateria e de teoria musical. Partindo da compreensão que todo pesquisador é influenciado pelo seu meio e que portanto nenhum conhecimento é totalmente desinteressado (como veremos a seguir), compreendo que o vínculo estabelecido com o objeto influenciou alguns dos posicionamentos tomados ao longo da elaboração do trabalho. Diante dessa informações, o leitor poderá compreender os condicionantes que interferiram na realização desta pesquisa.

² O currículo integrado constitui-se em uma “modalidade de ensino praticada nas Escolas Técnicas e CEFETs desde 1942” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 22) que foi extinta no ano de 1997 através do Decreto n.º 2.208 e teve o retorno de sua oferta efetivado no de 2004 por força do Decreto n.º 5.154.

um currículo que contribua significativamente na formação humana dos sujeitos, estabelecendo diálogos com o cenário político-econômico, porém abrindo mão da histórica relação de subordinação que volta o processo formativo dos jovens aos interesses e demandas do “mercado de trabalho”.

Nesse sentido, na busca de relativa autonomia em relação às exigências do referido mercado – que pode ser compreendido como o contexto que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob uma correlação de forças desiguais entre empregadores e trabalhadores (legitimada por determinadas normas e leis) é vendida e comprada como uma mercadoria – a proposta do Currículo Integrado passa a estar vinculada ao “mundo do trabalho” que, por sua vez, abarca todo o contexto de desenvolvimento do ser humano, entendendo o trabalho como atividade fundante da cultura humana. Enquanto a formação para o “mercado de trabalho” diz respeito ao atendimento das expectativas e interesses exclusivos dos empregadores, a formação para o “mundo do trabalho” encontra-se totalmente vinculada ao desenvolvimento do homem, pois pretende contribuir na formação humana em todos os seus aspectos (abarcando desde os conhecimentos advindos das esferas artístico-culturais até aqueles conhecimentos vinculados ao desenvolvimento científico e tecnológico, caracterizando-se portanto como omnilateral).

Desse modo, a partir do retorno de oferta da formação integrada, instituído no ano de 2004, o currículo integrado em instrumento Musical não pôde mais ser pensado e organizado em duas partes distintas – a primeira concentrando a formação propedêutica do Ensino Médio (conhecimentos gerais) e a segunda abarcando a formação profissional (conhecimentos técnico-musicais) –, pois a proposta visa a total integração entre os diversos saberes e entre teoria e prática, afastando-se da indesejada dicotomia entre conhecimentos técnicos e propedêuticos, com o objetivo de proporcionar uma formação politécnica, efetivamente voltada à formação integral dos sujeitos.

Faz-se necessário destacar que na área da Música, a modalidade técnica articulada na forma integrada ao Ensino Médio, diferenciando-se das formas concomitante e subsequente³, configura-se como um desafio aos gestores e aos educadores musicais, visto que

³ A educação profissionalizante realizada na forma concomitante é “ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino” (BRASIL, 2012d, p. 3). A forma subsequente, por sua vez, é “desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio” (BRASIL, 2012d, p. 3). Destacamos que “dos cursos tradicionais dos conservatórios ao ensino médio integrado dos Institutos Federais, muitas são as possibilidades de atendimento na área. Contudo, lhes são apostos os mesmos desafios formalizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e expressos nos cursos e perfis presentes do Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos” (COSTA, 2012c, p. 65).

tradicionalmente “o objetivo central da música na escola regular é distinto da formação técnica pretendida pelo conservatório [e pelas demais modalidades de escolas especializadas]” (PENNA, 1995, p. 87). Desse modo, sem a pretensão de formar um músico-instrumentista, “na escola [regular] o ensino de música visa, prioritariamente, tornar o indivíduo capaz de apreender criticamente as várias manifestações musicais de seu universo cultural e ampliá-lo” (PENNA, 1995, p. 87). No entanto, o objetivo e os conteúdos do currículo integrado ao Ensino Médio – além da condição de ampliar criticamente o universo musical do estudante – assemelham-se aos das escolas especializadas, voltando-se para a formação do instrumentista: o técnico em instrumento musical. Temos então uma espécie de modelo misto em que o ensino de conteúdos musicais, voltados para a prática instrumental e próprios da escola especializada, é realizado na escola regular de educação básica, da qual o Ensino Médio Integrado faz parte. Nesse contexto, o corpo docente, além do efetivo domínio dos conteúdos musicais, precisa das ferramentas e estratégias adequadas para a dinâmica da escola regular (bastante diferenciada da escola especializada) assim como de uma ampla compreensão das funções sociais que tanto a música quanto o instrumento musical podem adquirir nesse contexto.

Assim, com vistas a compreender e refletir acerca das questões que se apresentam neste recente e peculiar modelo de ensino de música, a discussão que se delineia neste trabalho parte da seguinte hipótese: **a materialização do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB, campus João pessoa, apresenta uma relação conflitiva, por vezes antagônica, com a dimensão epistemológica que sustenta a proposta geral do Currículo Integrado e por vezes também conflitiva e antagônica com o perfil dos ingressantes no curso.**

Com o objetivo de confirmar nossa hipótese, definimos como objetivo geral deste trabalho, a partir da realidade sócio-histórica da Rede Federal de Educação Profissional Brasileira, **compreender o perfil do corpo discente do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB e suas inter-relações com as bases epistemológicas da proposta curricular integrada, apontado caminhos para a efetivação de uma formação técnica que contemple o desenvolvimento integral dos sujeitos educandos.** Como desdobramentos do nosso objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1. compreender a construção histórica da educação profissional no Brasil, a partir de sua inserção em diferentes momentos da trajetória do país; 2. verificar como a proposta do curso se insere no quadro historicamente consolidado da educação profissionalizante; 3. identificar e analisar os pilares epistemológicos que sustentam a atual proposta do currículo integrado; 4. compreender em

que medida os pressupostos teóricos da proposta integrada materializam-se no currículo do Curso de Instrumento Musical; 5. delinear o perfil dos estudantes a partir de suas inter-relações com a música e a formação técnica-integrada; 6. apontar perspectivas de integração entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos advindos das diversas áreas da formação geral.

Para realizar os objetivos propostos, a pesquisa bibliográfica acompanhou todo o desenvolvimento da pesquisa, abarcando trabalhos das áreas de Educação Musical, Educação e áreas afins, como Sociologia, História, Economia e Psicologia, na medida em se mostraram necessários para a compreensão dos dados coletados. Foram utilizadas ainda fontes documentais, que contemplaram leis, decretos, instrumentos, portarias documentos do Ministério da Educação, etc., bem como documentos pertencentes ao curso, o Projeto Pedagógico Curricular (PPC), além de documentos da instituição, como o Projeto Desenvolvimento Institucional (PDI). Para delinear e refletir acerca do perfil do corpo discente do curso, realizamos uma pesquisa de campo, através de um survey (levantamento) cujo universo constituiu-se pela totalidade do corpo discente do curso do IFPB, no qual como instrumento de coleta de dados, optamos pela utilização do questionário. Com base nesses encaminhamentos metodológicos, o desenvolvimento e os resultados da pesquisa consolidam-se na própria estruturação do texto.

Entendendo que os Institutos Federais, e especificamente o IFPB, ainda não possuem tradição no ensino da música⁴, fez-se necessário refletir numa perspectiva mais ampla, a partir do perfil Institucional que se consolidou ao longo de sua trajetória, o que justifica a extensa pesquisa desenvolvida acerca do processo histórico de desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional. O encaminhamento acima mencionado relaciona-se ainda com o recorte proposto, que não é comumente abordado na área da Música, visto que é voltado para a formação integral dos sujeitos e não apenas para sua formação musical. Assim, apresentamos uma contextualização mais aprofundada nas questões sociais e políticas que caracterizaram o estabelecimento da atual conjuntura da educação técnico-profissionalizante no país.

A fim de apresentar os dados obtidos ao longo da pesquisa, esse trabalho encontra-se estruturado em cinco partes. Ao longo do **Capítulo 1**, indicamos o estado do conhecimento das produções acadêmicas relativas ao Ensino Técnico em Instrumento Musical através de

⁴ A Instituição passou a ofertar a habilitação em música no ano de 2006 (ainda enquanto CEFET-PB) com o Curso Técnico Subsequente em Música – ofertado até o ano de 2011 – e iniciou a oferta do currículo integrado apenas em 2009, de modo que a turma pioneira concluiu o curso no início de 2013.

revisão de literatura realizada na área da Música, especialmente na subárea da Educação Musical, e na área da Educação, com ênfase na subárea da Educação Profissional. Apesar de não termos localizado trabalhos que abordassem a formação do Técnico em Instrumento Musical realizada no contexto da Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio, discutimos a formação deste técnico a partir de pesquisas desenvolvidas em espaços especializados no ensino de Música – onde predominam os conservatórios – realizada na forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim como a partir de pesquisas que refletem sobre a temática do Currículo Integrado atreladas especificamente a outras áreas do conhecimento, ou ainda a partir de trabalhos que discutem os sentidos da formação técnica integrada numa perspectiva ampla, não associada a uma área específica do conhecimento.

No **Capítulo 2**, a partir da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, refletimos sobre o desenvolvimento social, histórico e político da atual Rede de Educação Profissional Brasileira, pontuando os principais avanços e retrocessos que caracterizaram sua trajetória, num percurso que se inicia na primeira década do século XX, a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs). Neste percurso, durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980, a partir de um amplo debate sobre a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade estrutural que historicamente distanciou formação geral propedêutica e formação técnica (KUENZER, 1989), o conceito de Educação Politécnica, advindo de concepções educacionais marxistas, insere-se no contexto educacional brasileiro como uma alternativa para a formação profissionalizante.

O **Capítulo 3**, por sua vez, apresenta as perspectivas educacionais que compõem a atual configuração do Currículo Técnico Integrado, discutindo sua proposta de formação. Nesse capítulo, apontamos as concepções que embasam teoricamente a proposta integrada assim como a fundamentação teórica da argumentação tecida ao longo desse texto, refletindo acerca da contribuição da formação escolar no processo de formação humana.

As reflexões acerca do perfil discente, bem como os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, encontram-se dispostos no **Capítulo 4** que apresenta e discute os dados obtidos na pesquisa de campo. O capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira seção apresentamos o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do campus João Pessoa. Na segunda seção, discutimos o perfil do atual corpo discente do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB, campus João Pessoa, para compreender suas inter-relações com a formação profissionalizante e com a música, refletindo acerca das aproximações e distanciamentos com a atual proposta institucional. Na terceira seção do Capítulo 4, abordamos uma segunda etapa da pesquisa de campo, realizada com o objetivo de

compreender o perfil dos jovens que realizaram a prova para ingresso no Curso Integrado em Instrumento Musical da instituição, mas não obtiveram êxito no processo seletivo. Esta etapa da pesquisa de campo teve como objetivo averiguar a presença de jovens profissionais da música inseridos na parcela dos que não obtiveram êxito no processo seletivo da instituição. A quarta e última seção do capítulo, por sua vez, reflete acerca da dicotomia identificada entre o perfil discente e o perfil institucional (ausência de ingressantes que desempenham atividade profissional x profissionalização precoce).

Por fim, ao longo do **Capítulo 5**, refletimos acerca de possibilidades de integração curricular entre os conhecimentos advindos das disciplinas de formação geral e os conhecimentos relativos às disciplinas advindas do eixo profissional, de caráter eminentemente musical, buscando elementos que pretendem colaborar na efetivação da proposta de formação integrada. Partimos do entendimento que quando os conhecimentos são ofertados numa perspectiva efetivamente integrada, sua contribuição para a desejada formação integral dos sujeitos é substancialmente potencializada. Nesse sentido, consideramos que as atividades musicais ofertadas ao longo do curso não podem restringir-se na aquisição de habilidades exclusivamente técnicas, tampouco os conhecimentos abordados nas diversas disciplinas da Formação Geral podem adquirir uma formação meramente “enciclopédica”, dissociada da realidade social, cultural e política da nossa sociedade, visto que ambas as possibilidades não se aproximam do sentido de formação omnilateral pretendido pela atual proposta integrada. Nestes termos, entendemos que o efetivo domínio dos conteúdos inerentes às áreas do conhecimento que atualmente compõem nosso currículo escolar propedêutico, acrescido do trabalho e da pesquisa enquanto princípios educativos, constitui-se enquanto uma ferramenta essencial para que os jovens egressos da Educação Técnica Integrada, através da valorização da sua natureza enquanto sujeito trabalhador, adquiriram melhores condições para um enfrentamento, mesmo que parcial, das condições de exploração naturalizadas pela atual configuração do “mercado de trabalho”.

A partir do caminho delineado pelos capítulos acima expostos, que contemplou o desenvolvimento sócio-histórico da Rede Federal de Educação Profissional Brasileira; a compreensão do perfil do corpo discente do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB, Campus João Pessoa; assim como reflexões acerca de possibilidades que contribuam para a efetivação de uma formação técnica que contemple a formação omnilateral dos sujeitos educandos, esperamos que o presente trabalho contribua para o entendimento e a problematização da formação musical integrada ao Ensino Médio como sinônimo de

formação humana integrada ao mundo do trabalho que objetiva, sem concessões, contribuir efetivamente no desenvolvimento integral dos sujeitos.

1. Revisão de Literatura

Para compreendermos o estado da arte acerca das publicações que discutem a formação do Técnico em Instrumento Musical desenvolvida na forma integrada ao Ensino Médio, realizamos levantamento no Portal de Periódicos da Capes¹, Plataforma SciELO², Google Acadêmico³, publicações da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM (incluindo todas as edições da Revista da ABEM e dos anais dos Congressos Nacionais disponibilizados)⁴, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba – UFPB⁵, além da bibliografia citada em todos os trabalhos consultados. Para tanto, utilizamos os seguintes termos: “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical/Música”, “Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical/Música”, “Curso Técnico em Instrumento Musical/Música”, “Curso Técnico Integrado”, “Curso Integrado”, “Currículo Integrado”, “Formação Integrada”, “Técnico em Instrumento Musical/Música”, “Politécnica”, “Formação Politécnica”.

Após o levantamento empreendido, agrupamos os trabalhos cujas discussões permeiam a formação do Técnico em Instrumento Musical desenvolvida na forma integrada ao Ensino Médio em dois eixos, sendo estes:

- Pesquisas que discutem a formação do técnico de nível médio em instrumento musical⁶ em espaços especializados no ensino de música – onde predominam os conservatórios – realizada na forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio⁷.
- Trabalhos que refletem sobre a temática do currículo integrado discutindo de forma ampla os sentidos da formação ou atreladas especificamente a outras áreas do conhecimento como Química, Edificações, Agropecuária, etc.

¹ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06/09/2013.

² Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 06/09/2013.

³ Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 06/09/2013.

⁴ Disponíveis em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/>>. Acesso em: 07/09/2013.

⁵ Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/?locale=pt_BR>. Acesso em: 07/09/2013.

⁶ Nomenclatura adotada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2012c) a partir de 2008 que passou a englobar todos os cursos relacionados diretamente à prática instrumental como, por exemplo: Técnico em Música, Técnico em Execução Musical, dentre outros.

⁷ A educação profissionalizante realizada na forma concomitante é “ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino” (BRASIL, 2012d, p. 3). A forma subsequente, por sua vez, é “desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio” (BRASIL, 2012d, p. 3).

É necessário ressaltar que não foram localizadas pesquisas que abarcassem a interseção entre os dois eixos acima destacados, interseção essa que caracteriza o foco da presente pesquisa, sendo esta a formação do técnico em instrumento musical realizada no contexto da Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio. Entendemos que tal lacuna justifica-se pela ainda pouco expressiva oferta de cursos na área da música na referida forma integrada, visto que esta se realiza majoritariamente nos Institutos Federais (IFs)⁸ e estes configuram-se como espaços historicamente voltados para a formação nas áreas das ciências exatas/tecnológicas.

1.1 Formação do técnico de nível médio em instrumento musical em espaços especializados (formas concomitante e subsequente)

Os trabalhos alocados neste eixo compreendem basicamente pesquisas que delimitaram como foco a articulação entre a formação encontrada nos espaços especializados de ensino de música, o atendimento às determinações dos órgãos públicos competentes – Ministério da Educação, Conselhos Estaduais de Educação, etc. – e as demandas do mercado de trabalho. É necessário destacar que, via de regra, as determinações encontradas na legislação educacional comumente já se encontram aproximadas das demandas do mercado, conforme discussão a seguir⁹. Confirmando a ênfase dada à inserção no mercado de trabalho, identificamos uma grande quantidade de trabalhos que analisam as demandas contemporâneas do mercado e refletem acerca da adequação dos cursos técnicos frente a tais exigências.

Nesta perspectiva, destacamos o trabalho de Pimentel (2011, p. 495) no qual a autora conclui que, em muitos contextos de formação, os “músicos ainda estão sendo formados apenas musicalmente, não estando preparados para assumir o mercado de trabalho”. Justificando sua preocupação, Pimentel (2011, p. 495) defende que “o perfil do empreendedor é o ideal para atuarem na área musical e conviver com as incertezas e casualidades deste mercado de trabalho”. Tal reflexão parte do entendimento que “o empreendedor é um agente do crescimento econômico e conseqüentemente do desenvolvimento social” (PIMENTEL, 2011, p. 495). Estratégias dessa natureza, via de regra,

⁸ Além dos cursos ofertados em IFs, encontramos a oferta da modalidade técnica na forma integrada no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes (<http://www.manoelnovaes.com.br/>), localizado na cidade de Salvador – BA.

⁹ Além do exposto neste capítulo do trabalho, a discussão acerca da legislação educacional voltada para a educação profissional e sua histórica subordinação às demandas do mercado de trabalho encontra-se situada no Capítulo 2 deste trabalho.

apoiam-se em alguma análise do atual panorama socioeconômico do país, neste caso, explicitada através das palavras de Pimentel e Souza Júnior (2012a):

Vivemos em tempos em que a oportunidade de emprego formal é escassa e a cultura empreendedora é crescente e necessária. Portanto, é imprescindível que os novos profissionais sejam preparados para reinventarem suas atuações frente ao mercado de trabalho vigente. (PIMENTEL, SOUZA JÚNIOR, 2012a, p. 1473)

Partilhando de análise semelhante, Nascimento (2003) compreende como necessária a adaptação da formação para o atendimento das novas exigências impostas pelo contexto produtivo:

Em um momento de superação e esgotamento das formas tradicionais de trabalho, onde as características criativas dos indivíduos são valorizadas e as antigas profissões entram em crise, efetivando o rompimento com o pleno emprego, novos paradigmas de formação surgem como propostas para resolver conflitos e criar novas formas de geração de capital e trabalho. (NASCIMENTO, 2003, p. 71)

Para a autora, “justificam-se, assim, as tentativas de se fazer funcionar uma rede complementar de educação profissional mais flexível e adequada às especificidades cada vez maiores do mercado de trabalho” (NASCIMENTO, 2003, p. 71). Discutindo tais especificidades contemporâneas do mercado de trabalho, Carmona (2012) desenvolveu dissertação de mestrado que “teve como objetivo investigar a relação entre formação e mercado de trabalho”, de modo que “o estudo abrangeu a trajetória musical dos participantes, seus modos e espaços de inserção no exercício profissional, sentidos atribuídos à formação técnica e articulação entre a formação vivenciada e o mercado de trabalho” (CARMONA; RIBAS, 2012, p. 829)¹⁰.

Pesquisando a formação e atuação profissional de músicos técnicos de nível médio, Oliveira (2012, p. 14) elaborou trabalho de mestrado destacando que “o interesse da pesquisa se deu, no âmbito do entendimento de aspectos da reforma de 2005¹¹ no CEMCPC

¹⁰ A dissertação intitulada “Formação Profissional Técnica em Música: um estudo sobre a relação entre a formação oportunizada e mundo do trabalho a partir da ótica dos estudantes” não foi localizada junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Paraíba, de forma que as referências ao trabalho foram realizadas a partir de dois artigos publicados em anais de congressos: Carmona (2012) e Carmona e Ribas (2012).

¹¹ A autora explicita que a pesquisa “partiu da consideração de que a Resolução nº 718/2005 e outros documentos, a exemplo do Parecer nº 16/99, os quais subsidiaram reformas na Educação Profissional, estão marcando a existência de um processo de efetivação de uma institucionalidade da Educação Profissional de nível técnico para a área de música. A efetivação desta institucionalidade gerou a mudança curricular de 2005, levando o Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC) de Uberlândia a buscar uma nova realidade na formação de nível técnico” (OLIVEIRA, 2012, p. 16). A Resolução nº 718/2005 encontra-se

[Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli], em dar respostas curriculares às demandas do mercado”. Partindo de uma avaliação das atuais demandas do mercado de trabalho do técnico em instrumento musical como eixo norteador para a reformulação das práticas educativas realizadas na referida instituição, a pesquisadora afirmou que “a delimitação do tema deu ênfase às noções de competência, flexibilidade, unidade teoria/prática e mercado de trabalho como elementos do currículo direcionados para orientar mudanças curriculares visando à qualificação profissional dos músicos” (OLIVEIRA, 2012, p. 16-17). Para tanto, além da pesquisa documental e bibliográfica, foram realizadas entrevistas com quatro ex-alunos do curso técnico do conservatório. Caracterizando o impacto das políticas implementadas a partir da década de 1990 (que culminaram na Resolução nº 718/2005) no contexto do conservatório, a autora ressaltou que:

A abertura para superação dos enfoques assistencialista e economicista da EP ocorreu com o advento da LDBN nº 9394/96 com o Parecer nº 16/99. [...] Porém, para a aplicação do novo modelo de formação **foram traçadas políticas desenvolvidas pelos governos na preservação dos interesses do mercado**. Assim, para superar a crise educacional, cria-se um novo paradigma educacional **que considere como valores a competitividade, o individualismo e o mercado de trabalho**. (OLIVEIRA, 2012, p. 133, grifos nossos)

Analisando o contexto institucional após as reformas curriculares empreendidas posteriores à Resolução nº 718/2005, Oliveira (2012, p. 135) afirmou que “os resultados permitiram-me enxergar que o CEMCPC vive, hoje, um contexto da formação que não revelou muitas mudanças quanto às disciplinas obrigatórias que se mantêm no tronco comum instituídas pelo Parecer nº 1299/73”. Acerca da ausência de atualizações curriculares significativas no contexto do CEMCPC, a pesquisadora ressaltou que “o currículo continuou centrado, sobretudo, nos conteúdos específicos, porém foram encontradas algumas disciplinas que buscaram fundamentar a importância de adequar a formação ao mercado de trabalho no âmbito dos avanços tecnológicos” (OLIVEIRA, 2012, p. 135). Reforçando a necessidade de atualizações curriculares e o desenvolvimento de novas pesquisas envolvendo a articulação da formação em música com o mercado de trabalho, Oliveira (2012, p. 137) salientou a importância de “compreender a existência de uma realidade emergente que é a concepção do músico empreendedor de si mesmo”. Acerca da pesquisa empreendida por Oliveira (2012), destacamos ainda a constatação que, via de regra, o instrumentista, mesmo o “não licenciado”, acaba por atuar como docente em algum espaço de ensino de música que esteja

adequado ao seu perfil e à sua formação (não-acadêmica). Nesse sentido, a pesquisadora ressaltou que “dentre as várias tarefas desempenhadas pelos egressos do Curso Técnico em Música, está o ensino do instrumento musical, atividade que todos os entrevistados têm desempenhado, mesmo antes de terem concluído o curso” (OLIVEIRA, 2012, p. 100).

Refletindo acerca da inserção laboral do Técnico em Instrumento Musical, Costa (2014) elaborou tese de doutorado a partir do seguinte questionamento: “como os distintos atores do CEP-EMB [Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília] percebem a articulação entre a formação profissional propiciada nos cursos técnicos de instrumento musical em nível médio e a inserção laboral de alunos e egressos?” (COSTA, 2014, p. 121). Para tanto, a pesquisadora realizou, num primeiro momento, um grupo focal com cinco professores de instrumento e um survey com 152 candidatos aos cursos instrumentais do CEP-EMB. Na segunda etapa, foram realizadas 20 entrevistas com coordenadores, duas com gestores e cinco com empregadores, além de um survey online com 109 egressos dos cursos de instrumento do CEP-EMB, formados entre 2002 e 2013. Acerca da formação técnica de nível médio, caracterizando-se ainda em um contexto complexo e permeado de indefinições, a pesquisadora ressaltou:

As funções dos cursos técnicos em nível médio e do próprio técnico instrumentista não parecem estar suficientemente claras nem aos que procuram tais cursos nem aos docentes que os ministram, conforme dados coletados no survey e no Grupo Focal realizado com professores desta escola. (COSTA, 2014, p. 159)

Como uma característica marcante destes estudantes que buscam a formação musical em nível técnico, Costa (2014, p. 145-146) afirmou que muitos “já trabalham com música, mesmo antes de cursarem o nível técnico, havendo inserção precoce devido à demanda por alguns instrumentos e a necessidades econômicas imediatas”. A pesquisadora destaca ainda, corroborando com a análise de Oliveira (2012), que “todos os entrevistados [docentes, coordenadores e gestores] sinalizaram que alunos e egressos geralmente principiam suas carreiras profissionais por meio de aulas” (COSTA, 2014, p. 181). Acerca do contexto de atuação deste profissional:

Os posicionamentos dos coordenadores convergem à ideia de que o técnico em instrumento em nível médio não caracteriza um profissional como ocorre em outras áreas da educação profissional, uma vez que não há empregos formais ou contratos de trabalho específicos para esta formação. O instrumentista em nível médio não tem uma demanda de mercado identificável pelos coordenadores. (COSTA, 2014, p. 166)

Nesse sentido, a predominância do trabalho informal e esporádico para o técnico de nível médio em instrumento musical “é diferencial em relação a formações técnicas com demanda prévia em outros setores produtivos. Há trabalho para os músicos, mas descaracterizado quanto a vínculos e a direitos trabalhistas” (COSTA, 2014, p. 267). Refletindo acerca deste panorama, na tentativa de indicar alternativas para uma melhor inserção laboral dos egressos dos cursos técnicos na área da música, Costa (2014, p. 31) conclui que “é preciso empreender, negociar, articular-se em redes, prospectar possíveis públicos, conceber e realizar projetos, buscar patrocínios, atentar para as políticas culturais vigentes, dominar tecnologias de informação e de comunicação, além das técnicas intrínsecas ao próprio fazer musical”.

Vislumbrando modificações curriculares na formação técnica com o objetivo de proporcionar uma maior aproximação desta com as demandas do mercado de trabalho e do corpo discente, Costa (2014) afirma que:

Em relação à formação dada na escola e **necessidades de mudança nos cursos técnicos**, os sujeitos sinalizam um distanciamento perceptível entre o que é ensinado e **o que o mercado de trabalho demanda**, mas também uma discrepância entre as próprias expectativas dos alunos e o que lhes é oferecido a título de formação. (COSTA, 2014, p. 147, grifos nossos)

A partir das entrevistas realizadas com empregadores da cidade de Brasília – sendo estes “empreendedores que lidam cotidianamente com o universo do trabalho da música instrumental e que podem ser contratantes de técnicos instrumentistas em nível médio” (COSTA, 2014, p. 163) –, a pesquisadora identificou um distanciamento entre as práticas formativas do referido contexto escolar e as exigências de tais empreendedores, conforme ilustra o fragmento abaixo:

Na visão dos empregadores, a prática realizada na escola pode não ser suficiente para as demandas encontradas no mercado de trabalho. El [Empregador 1] assinala que não bastam as atividades internas, mas é preciso pensar em atividades semelhantes às do mercado. Dadas as limitações deste, notadamente no campo erudito, é preciso somar outros conhecimentos, como o empreendedorismo. (COSTA, 2014, p. 217)

Desse modo, acerca da hipótese central da pesquisa, caracterizada pela desconexão entre a formação profissional ofertada no contexto pesquisado e as reais oportunidades de inserção laborativa para seus egressos, Costa (2014, p. 314) concluiu que “as evidências permitem corroborá-la parcialmente, uma vez que os distintos estratos pesquisados sinalizam este distanciamento, mas têm conhecimento dos arranjos produtivos locais, mesmo que de

forma pontual”. Diante desse quadro, no intuito de promover uma inserção mais significativa dos técnicos no mercado de trabalho, a pesquisadora apontou algumas alternativas: a aproximação dos espaços formativos com a Economia Criativa¹², por entender “que a visão diferenciada da Economia Criativa sobre as iniciativas deste espaço seja benéfica, abrindo uma perspectiva de atualização real nos elos entre formação e trabalho” (COSTA, 2014, p. 215); ea presença da “flexibilidade” já durante o contexto de formação, sobre a qual comenta que:

A atuação plural do músico, que lhe exige versatilidade e flexibilidade, além de ampla gama de conhecimentos específicos e aprofundados, aparece em termos como ser polivalente, atuar em diversas atividades, formações e situações musicais, transitar entre o popular e o erudito, ser “pau pra toda obra”, não se restringir à execução. (COSTA, 2014, p. 308);

A autora cita ainda como alternativas a articulação com as práticas empreendedoras – visto que, “neste contexto, o empreendedorismo¹³ é essencial, entendido como a transformação de uma ideia em um empreendimento lucrativo, assunto a ser incluído e vivenciado curricularmente” (COSTA, 2014, p. 50) –; além de uma maior apropriação dos novos recursos tecnológicos. Confirmando a presença e importância das “práticas empreendedoras” na área da Música, Carmona (2012, p. 547) aponta que “o empreendedorismo também tem sido questão mencionada por pesquisadoras da educação musical como ponto importante para a formação do músico profissional na atualidade”. Neste contexto, destacamos a análise de Costa (2014) que apresenta uma possibilidade de concepção para as escolas técnicas de nível médio em instrumento musical:

¹² Podemos definir economia criativa como a economia voltada para as “dinâmicas culturais, sociais e econômicas construídas a partir do ciclo de criação, produção, distribuição/circulação/difusão e consumo/fruição de bens e serviços oriundos dos setores criativos” (BRASIL, 2011d, p. 23). Tais setores, por sua vez, são caracterizados pela natureza de suas atividades produtivas e possuem “como processo principal um ato criativo gerador de um produto, bem ou serviço, cuja dimensão simbólica é determinante do seu valor, resultando em produção de riqueza cultural, econômica e social” (BRASIL, 2011d, p. 22). Para um maior aprofundamento acerca da “música enquanto segmento criativo”, consultar Carneiro e Queiroz (2014).

¹³ Conforme Salazar (2015, p. 153), “o empreendedorismo ganhou corpo no Brasil a partir da década de [19]90. Isto aconteceu devido à soma de quatro fatores: a) a reestruturação do Sebrae; b) o controle da inflação através do Plano Real; c) a instituição do Simples (Lei 9.317/96), primeira versão do estatuto que concedia benefícios às micro e pequenas empresas; d) a inserção da disciplina “empreendedorismo” no currículo dos cursos universitários”. Sobre as políticas de fomento ao empreendedorismo, destacamos a análise Silva (2009, p. 3) que indica que estas políticas “servem aos interesses do sistema econômico e como tal, seguem a trajetória de culto ao individualismo, desviando o enfoque da totalidade histórica na análise dos fenômenos sociais”. Realizando análise semelhante, Lima Júnior (2011, p. 11) argumenta que “é possível perceber nas propostas da educação empreendedora os sinais da cilada do individualismo, presentes na cartilha do capitalismo neoliberal, capaz de angariar os atores necessários à formação dos lucros, bem como as justificações às práticas educativas mais gerais produzidas nos diversos espaços de formação, reforçando a prática do *Você S.A.*, do você por você mesmo”.

Na medida em que o mercado de trabalho demanda flexibilidade e desempenhos múltiplos, em que a profissão não é claramente regulada e que as certificações não são imprescindíveis para ingresso no mercado de trabalho, **a escola especializada em nível médio coloca-se como centro de práticas**, um laboratório para um desempenho que pode vir a ser reconhecido e também para estabelecer contatos fundamentais ao trabalho dos músicos. (COSTA, 2014, p. 313, grifos nossos)

Os trabalhos acima destacados abordam questões amplas e complexas – tais quais: “como músicos egressos dos cursos técnicos constroem relações entre formação e atuação profissional?” – que podem ser analisadas sob inúmeras perspectivas. No contexto da área de Educação Musical, a grande maioria dos trabalhos voltados para a formação do técnico de nível médio em instrumento musical é desenvolvida tomando como referencial norteador a legislação educacional vigente, no entanto com raras problematizações acerca das perspectivas histórica, social, política e econômica que alicerçam tal legislação. Desse modo, são reproduzidos discursos que, via de regra, elencam as características e exigências do mercado de trabalho como eixo norteador das práticas formativas profissionais em música. Acerca da legislação educacional voltada para a educação profissional, concordamos com Medeiros, Leite e Pereira (2013, p. 151) que “os sentidos que circulam nos discursos das Políticas de Currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresentam diferentes raízes, que visam a finalidades educacionais ambivalentes e contraditórias” (discussão aprofundada nos capítulos seguintes).

Nessa perspectiva, os trabalhos que abordam a formação do técnico em instrumento musical, localizados junto às subáreas da Música, em sua expressiva maioria, buscaram identificar o grau de “adaptabilidade” desenvolvido pelos sujeitos pelas instituições pesquisadas em relação às demandas do mercado de trabalho, de modo que, nessa vertente, o êxito das experiências formativas encontrou-se atrelado aos contextos que conseguiram atender satisfatoriamente tais demandas, obtendo uma significativa inserção dos seus egressos nos postos de trabalho musical. Desse modo, os percentuais que apontam a “empregabilidade” dos egressos acabam sendo os parâmetros que indicam se os processos formativos escolares encontram-se adequados ou não frente à atual sociedade. É importante enfatizar que as avaliações sobre o ingresso de técnicos em instrumento musical no mercado de trabalho, via de regra, não analisam a natureza do trabalho à qual os músicos estão sendo submetidos (em questões de condições de trabalho, remuneração, realização pessoal e artística, etc.). Ilustrando esta perspectiva que atrela a função social da educação profissional prioritariamente (ou exclusivamente, em alguns casos) à preparação para o mercado de trabalho, apontamos a argumentação de Pimentel e Souza Júnior (2012b):

Verificamos também que somente três cursos (canto, piano e violão) possuem egressos trabalhando na área¹⁴. Isso comprova a ineficiência do curso como um curso técnico profissionalizante, não atendendo às demandas da sociedade local, uma vez que a função social do curso técnico é preparar profissionais para o mercado de trabalho. (PIMENTEL; SOUZA JÚNIOR, 2012b, p. 687)

Partindo de uma concepção semelhante, diversos autores realizaram a análise do currículo dos cursos técnicos recorrentemente chegando à conclusão que tais contextos necessitam de atualizações de ordem curricular e metodológica, visto que em muitos casos encontram-se “desvinculados da realidade social” ou das “demandas sociais contemporâneas”. Caracterizando o acima exposto, Esperidião (2002, p. 72) afirma que “os cursos de formação profissional dos Conservatórios deverão reconfigurar os seus currículos para que haja uma interligação com o mundo do trabalho e as necessidades atuais do mercado profissional do músico”.

Portanto, nessa vertente, a discussão acerca dos currículos técnico-profissionalizantes encontra-se frequentemente situada na constatação que tais currículos apresentam defasagem em suas propostas de formação pois encontram-se demasiadamente distantes dos anseios dos empregadores do mercado de trabalho. Nesse sentido, apontamos que o discurso da área da música tem se aproximado significativamente de conceitos como polivalência e flexibilidade, encontrados na legislação educacional, porém advindos do modelo de produção e acumulação flexíveis, que pode ser denominado de toyotismo¹⁵. Acerca das práticas que caracterizam a concepção de flexibilidade, acima destacada, Kuenzer (2000) faz a seguinte reflexão:

Mesmo entre os trabalhadores incluídos [no mercado de trabalho] vêm se construindo diferenciações, criando-se novas categorias de profissionais qualificados em **processo permanente de competição**, definindo-se a nova concepção de **empregabilidade** como resultante do esforço individual e fundada na “**flexibilidade**”, como capacidade para adequar-se a mudanças, mesmo quando **significam perda de direitos e de qualidade de vida**, como por exemplo ocorre com a intensificação do trabalho. (KUENZER, 2000, p. 22, grifos nossos)

¹⁴ Referindo-se aos egressos do curso técnico em música do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, na cidade de Montes Claros, Minas Gerais.

¹⁵ Conforme Grabowski (2006, p. 10), “as mudanças introduzidas no mundo do trabalho, impostas pela globalização da economia e pela recente reestruturação produtiva, fizeram com que as antigas formas de produção e organização tayloristas-fordistas deixassem de ser dominantes. Surgiu, em substituição ao modelo anterior, um novo paradigma, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho – o **toyotismo** – onde a linha de montagem será substituída por células de produção, com equipes de trabalho, com a qualidade e o trabalho controlados pelo próprio grupo, que assim realiza um autocontrole. Nesta nova organização do trabalho, o universo é invadido por novos procedimentos de gerenciamento da produção, onde a qualidade e a competitividade passam a ser as novas palavras de ordem e, conseqüentemente, um novo perfil de trabalhador é exigido. Para formar este novo perfil de trabalhador, do trabalhador “flexível”, desencadeia-se a reforma da educação básica e profissional”.

Nesse contexto marcado pela flexibilização (enquanto sinônimo de precarização) das condições de trabalho, destaca-se a ideia da atuação “polivalente”, acerca da qual, ainda apoiados em Kuenzer, destacamos:

Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador **passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a totalidade**. A esse comportamento no trabalho corresponde a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada mais é do que a inter-relação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal. Ou seja, a **uma “juntada” de partes sem que signifique uma nova totalidade**, ou mesmo o conhecimento da totalidade com sua rica teia de inter-relações; ou, ainda uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes. É suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho. (KUENZER, 2000, p. 86¹⁶ *apud* KUENZER, 2002, p. 11, grifos nossos)

Caracterizando a aproximação dos discursos da área da Educação Musical com os conceitos acima destacados, apontamos a reflexão de Nascimento (2003, p. 70) na qual a autora indica que “a valorização da polivalência e da plurifuncionalidade, como necessidades básicas, está reorientando os programas educacionais, impondo novos parâmetros para a formação dos indivíduos”. A necessidade da aproximação com a flexibilidade e polivalência também é apontada por Pimentel e Souza Júnior (2012b) sob a seguinte justificativa:

O mercado de trabalho do século XXI designa à sociedade atual novas relações e postos de trabalho caracterizados pela **inconstância e incerteza**. Esta nova realidade impõe aos profissionais a construção de sua carreira voltada para a **flexibilidade e a criatividade**. Consequentemente, as instituições formadoras devem buscar uma melhor adaptabilidade às necessidades desta nova proposta mercadológica, procurando inserir na sociedade um profissional empreendedor aberto às mudanças e tendências e atualizado tecnologicamente. (PIMENTEL; SOUZA JÚNIOR, 2012b, p. 679, grifos nossos)

Em sua grande maioria, os trabalhos encontrados nesta vertente, conforme destacado anteriormente, partem de análises do panorama socioeconômico que enfatizam a preocupação (submissão) com os processos de industrialização e globalização que caracterizam o atual momento histórico. Ilustrando esta perspectiva, acerca da formação do técnico em instrumento

¹⁶ KUENZER, Acácia. Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

musical, Oliveira (2012, p. 35) ressalta que “na preparação destes profissionais, há de se considerar a sociedade atual em contínua mudança, dada as transformações ocorridas com a crescente industrialização e desenvolvimento tecnológico do país em um mundo globalizado”. No entanto, as transformações decorrentes do processos de industrialização e globalização, via de regra, não são analisadas a partir das demandas dos músicos profissionais. Até que ponto tais transformações acarretaram em mudanças positivas nas condições de trabalho dos músicos? Esses processos promoveram alguma melhoria nas condições materiais dos profissionais da música? Ou, partindo de uma leitura mais ampliada do contexto socioeconômico, tais transformações foram responsáveis por uma maior distribuição de renda no país?

As reflexões encontradas nos trabalhos que discutem a formação profissional do músico, via de regra, apresentaram discursos que naturalizam as características do mercado de trabalho como uma realidade acabada, a ser aceita sem uma aprofundada compreensão, acerca da qual não são realizadas problematizações e questionamentos. Desse modo, não foram localizados trabalhos que refletissem sobre a formação técnica em música a partir de ponderações acerca das exigências impostas pelo referido mercado. As discussões encontradas acerca da adequação dos cursos técnicos à realidade desse mercado, a partir da incorporação de características como a polivalência e a flexibilidade, nos remeteram, em última análise, à precarização das condições de trabalho dos técnicos em instrumento musical com vistas a uma maior adequação às condições impostas pelos contratantes e empregadores.

Contraopondo-se a essa perspectiva “não-histórica” e “não-reflexiva” e argumentando sobre a necessidade de um olhar problematizador sobre a realidade social, destacamos as palavras de Muller (2004) acerca de uma formação musical que transcenda a mera transmissão de habilidades técnicas:

[...] é preciso que nos movimentemos na direção de uma educação musical emancipatória, que busquemos, na mesma proporção de nossas habilidades musicais específicas, o discernimento ético e aprofundemos nossa compreensão sociopolítica e histórica da sociedade atual e do que nela se configura como a dialética exclusão/inclusão. Urge que entendamos que há enredamentos e mecanismos não explícitos no nosso cotidiano, garantidores dessa ordem como “normalidade”, como “natural”. (MULLER, 2004, p. 55)

Um bom exemplo da naturalização acima destacada, que permeia o discurso dos músicos provenientes dos espaços de formação técnica, caracterizando a falta de reflexões e consequentes problematizações, durante o período de formação, pode ser encontrado no

trabalho de Carmona e Ribas (2012), quando as autoras destacam a fala dos egressos do Curso Técnico de Instrumento Musical da EMUFRN acerca dos contextos de trabalho nos quais se encontram inseridos:

Ao discorrerem sobre os desafios e tensionamentos da profissão do músico foi destacado que, além de tocar, é preciso ser um empreendedor. É preciso também, saber conviver com a desvalorização e a instabilidade da profissão, preparar-se para ficar velho e ser dispensado do mercado, ter boa desenvoltura de palco, ter responsabilidade, saber correr atrás de emprego, ser polivalente, encarar (pre)conceitos. Destes, o único incluso no currículo do Curso Técnico, segundo análise documental e a voz dos participantes, é a preparação para o palco. (CARMONA; RIBAS, 2012, p. 834)

O “saber conviver” com a desvalorização e a instabilidade da profissão, apontado pelas autoras, pode ser compreendido como um “aceitar sem questionar” as condições sócio-econômicas que permeiam o contexto da atividade musical profissional. Nessa perspectiva, refletindo sobre a formação pretendida pelos empregadores para os trabalhadores (caracterizando portanto as demandas do mercado para a formação profissional), Kuenzer (1989), nas palavras de Oliveira e Almeida (2009), analisa que:

O seu objetivo central [da educação no contexto da sociedade capitalista] é a constituição de um trabalhador que combine a posse de um conjunto de habilidades técnicas necessárias – e não mais do que isso – a um conjunto de condutas convenientes, de modo a assumir, o mais espontaneamente possível, sua função de trabalhador alienado, ao mesmo tempo em que assegure as condições necessárias à sua própria reprodução. (KUENZER, 1989, p. 77-78¹⁷ apud OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 162).

Ainda no intuito de ilustrar o posicionamento que predomina nas discussões da área a respeito da formação profissional dos músicos, destacamos a fala dos autores Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009) que naturalizam as recentes transformações ocorridas no mundo do trabalho, compreendendo-as como sinônimo “progresso”, de modo que:

[...] o progresso muda o perfil do profissional. As tarefas deixam de ser apenas físicas e passam a exigir, também, um trabalho mental. Os empregadores procuram profissionais que combinam a qualificação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco, a capacidade de gerir e resolver conflitos. O desenvolvimento do setor dos serviços exige aptidão para as relações interpessoais. (CUNHA; LOMBARDI; CISZEWSKI, 2009, p. 44)

¹⁷KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

Outra discussão encontrada com recorrência na literatura da área, e comumente associada às reflexões acima destacadas, é a questão da elevada taxa de evasão presente em muitos cursos técnicos, especialmente no contexto dos conservatórios. Apontando essa tendência no estado de Minas Gerais, estado que abriga doze conservatórios, destacamos a pesquisa de mestrado realizada por Estevam (2010) que teve como foco o Conservatório Estadual de Leopoldina e o Conservatório Estadual de Juiz de Fora. A pesquisa foi realizada a partir da aplicação de questionários com professores e alunos assim como a realização de entrevistas com os coordenadores, professores e alunos dos dois Conservatórios selecionados (ESTEVAM, 2010, p. 47). O pesquisador argumenta que “a evasão não é um problema específico de alguns conservatórios, mas observável, com diferentes intensidades, em todos os conservatórios do estado de Minas Gerais” (ESTEVAM, 2010, p. 14). Refletindo acerca das causas da evasão, Estevam (2010) retoma diversas questões que foram localizadas nos trabalhos anteriormente destacados, caracterizando as discussões da área a respeito do ensino técnico-profissionalizante:

É possível supor que essa ocorrência de evasão demande a necessidade de uma reformulação na concepção pedagógica, em busca de uma concepção de educação voltada para a **transformação social** e a formação de um aluno atualizado, permitindo que este se perceba como **ser social e crítico**. O aluno estaria assim mais **preparado para atuar no mercado de trabalho** e mais estimulado para o aprendizado de música. (ESTEVAM, 2010, p. 13, grifos nossos)

A necessidade de atualização curricular e metodológica aparece apontada, mais uma vez, como uma das possíveis soluções para os problemas dos espaços de formação profissionalizante em música, no entanto, destaca-se que a referida atualização, apesar de associada à construção da “transformação social” e do “ser social e crítico”, é caracterizada a partir de maior aproximação com as demandas do mercado de trabalho. É importante ressaltar ainda que os conceitos de “transformação social” e “ser social e crítico” não aparecem acompanhados de uma pertinente discussão, ou ao menos de uma definição do sentido em que estão sendo utilizados, ficando restritos, portanto, ao seu entendimento de senso comum.

Ainda caracterizando a falta de aprofundamento em torno de questões conceituais, apontamos a utilização de termos como “cidadania” (também encontrada nas variantes “formar para a cidadania” ou “formar o cidadão”), utilizados com frequência desacompanhados de sua definição, tendo seus significados portanto “implícitos no discurso”. Nesse exemplo, em específico, “ser cidadão” acaba limitando-se apenas à condição do músico profissional encontrar-se inserido no mercado de trabalho, via de regra, tendo aceitado sem maiores

questionamentos as condições que lhe foram impostas. Ilustrando esta aproximação entre inserção no mercado de trabalho e o desenvolvimento da cidadania, destacamos a reflexão de Ribeiro (2003):

A questão é como selecionar e organizar os conteúdos para que possam ser assimilados e para que também sejam construídas destrezas, habilidades, valores, procedimentos e atitudes capazes de ajudar os alunos a **incorporarem-se ao mercado de trabalho** atual – moderno e industrializado – e, ao mesmo tempo, **formarem-se como cidadãos**. (RIBEIRO, 2003, p. 40, grifos nossos)

Corroborando com esta aproximação, Pimentele Souza Júnior (2012b) apesar de apontarem para a tendência de uma “formação holística do músico” que contribuiria para a “formação de cidadãos”, culminam sua reflexão associando tais formações à condição dos técnicos encontrarem-se melhor adaptados “às necessidades do mercado”. Segundo os autores:

A educação musical da atualidade visa uma formação holística do músico, que não se baseia apenas nas questões técnico-perfomáticas, mas também se preocupa com **a formação de cidadãos melhores para a sociedade**. É importante que o ensino de música nos conservatórios vise também essa formação, a fim de que os profissionais por estes formados se adaptem melhor às necessidades do mercado. (PIMENTEL; SOUZA JÚNIOR, 2012a, p. 1473, grifos nossos)

Neste sentido, visando uma maior adequação das escolas especializadas às necessidades do mercado de trabalho, os autores ressaltam que estes espaços:

[...] devem se preparar para formar **músicos-cidadãos** capazes de julgar e optar. As práticas educativas musicais devem ser adaptadas **de acordo com a realidade do mercado** em que a escola se insere, proporcionando uma visão clara da realidade profissional. (PIMENTEL; SOUZA JÚNIOR, 2012a, p. 1474, grifos nossos)

A ausência de discussões a respeito dos elementos que promovem a atual configuração do mercado de trabalho apresenta, implicitamente, a concepção que se tratam de transformações inerentes ao curso natural da sociedade e, portanto, configuram-se em um “processo evolutivo natural” que necessita apenas da adequada assimilação por parte dos profissionais da música. Desse modo, apontamos que na grande maioria dos trabalhos localizados na subárea da Educação Musical as discussões em torno da formação ofertada em nível técnico priorizam análises e reflexões acerca das questões relativas à atualização dos espaços especializados em relação às demandas e exigências do mercado de trabalho

contemporâneo, partindo do entendimento que tal aproximação contribuiria significativamente para questões como a evasão escolar, exercício da cidadania, transformação social, etc.

Faz-se importante destacar que entendemos como necessária a preocupação com as inter-relações entre formação e mundo do trabalho, no entanto defendemos que a relação estabelecida entre ambas não pode configurar-se como de submissão, ou seja, submeter o processo formativo escolar às exigências advindas do mercado de trabalho. Entendemos desse modo que as relações estabelecidas entre formação e mundo do trabalho precisam colocar o ser humano em formação (e suas demandas) no centro do processo, visto que, concordando com Rodrigues (2001, p. 232), destacamos que “o acesso a conhecimentos e habilidades constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com a totalidade do processo”. Portanto, “um projeto educacional que pretenda formar indivíduos para atuar como sujeitos históricos, conscientes de seus direitos e deveres, não deve se conformar em ensinar as pessoas a conviverem com o incerto, o imprevisível, a alternância entre períodos de formação escolar e períodos de atuação profissional” (LEITE, 2007, p. 73). Encontramos em Muller (2004) pertinente reflexão de Silva (1999) que, de forma sucinta, caracteriza adequadamente a base das discussões instaladas nos trabalhos destacados neste subitem:

[...] nesta era de capitalismo global, são as grandes organizações capitalistas e suas estratégias de reorganização do processo de trabalho que aparecem como o espelho no qual as escolas e os sistemas educacionais devem se mirar. Do modelo da manufatura ao modelo da fábrica taylorista e depois ao modelo da grande corporação toyotista, a premissa é sempre a mesma: a escola não apenas deve estar subordinada aos objetivos econômicos do capital, mas deve, além disso, estar organizada de acordo com a forma de organização capitalista do trabalho predominante no momento. Duplo mandato, dupla correspondência. (SILVA, 1999, p. 172¹⁸ *apud* MULLER, 2004, p. 57).

No próximo subitem abordamos a vertente encontrada na literatura que discute questões pertinentes ao contexto do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical referindo-se aos trabalhos que abordam questões relacionadas à concepção de formação profissional realizada na forma integrada ao Ensino Médio.

¹⁸SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz T.; GENTILI, Pablo (Org.). Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999. p. 167-188.

1.2 Currículo integrado

Optamos por agrupar os trabalhos que abordam o currículo integrado em duas categorias: aqueles que discutem os aspectos conceituais inerentes à proposta do currículo integrado sem relacionar-se diretamente à alguma experiência institucional, ou seja, sem a realização de experiência empírica; e aqueles que foram desenvolvidos partindo de realidades institucionais, trabalhos empíricos que, em sua grande maioria, pesquisaram as condições de implantação da proposta integrada. É importante salientar que essa divisão trata-se de uma estratégia meramente didática para facilitar a exposição dos trabalhos localizados, pois, de algum modo, todos os trabalhos empíricos também realizaram análises teóricas, do mesmo modo que os trabalhos teóricos relacionam-se diretamente ou indiretamente a algum contexto (macro ou micro) educacional.

1.2.1 Trabalhos “teóricos”

Nesta primeira categoria, incluem-se os trabalhos que discutem, de modo geral, as questões relativas à concepção e ao processo de implementação da proposta integrada¹⁹. Neste contexto, sobressaem-se aqueles que apresentam a referida proposta como uma tentativa de extinguir o que os autores da subárea da Educação voltada para o mundo do trabalho denominaram de “dualidade estrutural da educação brasileira”. A dualidade do sistema de ensino brasileiro pode ser definida a partir da divisão da escola pública brasileira em duas vertentes: “um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora” (ZOTTI, 2006, p. 6).

Caracterizando as discussões instaladas nesta vertente de trabalhos, destacamos Moura (2007, p. 5) ao enfatizar que “a relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade”. Nesta mesma perspectiva, Lodi (2006, p. 3) indicou que “a institucionalização dessa nova modalidade educacional [currículo integrado] implica romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil”. O autor também ressalta que “é fundamental compreender que a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista”

¹⁹ É importante destacar que neste subitem do trabalho serão elencados apenas os textos que discutem diretamente a proposta do currículo integrado, ficando os demais textos que abordam questões relacionadas (in) diretamente com a temática (referentes à formação profissional em outros contextos, formação humana, condições dos postos de trabalho, etc.), por sua vez, diluídos ao longo do trabalho.

(MOURA, 2013, p. 719). Corroborando com este entendimento, Grabowski (2006, p. 6) ressaltou que “o primeiro passo é reconhecer que este é um problema, um problema complexo de nossa história educacional e, por se tratar de um problema da sociedade brasileira, é um problema que precisa ser enfrentado politicamente”. Refletindo acerca do currículo integrado como possibilidade de resistência e superação à dualidade educacional brasileira, Oliveira (2009b) afirma que:

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (OLIVEIRA, 2009b, p. 54-55)

Nesse sentido, “o Ensino Médio deve ter uma relação direta com o que ocorre no mundo do trabalho, entretanto essa relação não pode ser confundida com uma submissão ao imediatismo preconizado pelo mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2009b, p. 54). Analisando o posicionamento predominante na subárea da Educação Profissional acerca da questão, o autor afirma que:

[...] deve haver e vem existindo uma contínua e ininterrupta preocupação por parte daqueles que pesquisam na área de Trabalho e Educação e/ou Ensino Médio de reafirmar o quanto o processo de formação profissional não pode resumir-se apenas à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2009b, p. 53)

No entanto, é importante ressaltar, também como um posicionamento que predomina na área, conforme Silva e Bezerra (2010, p. 16), que não se caracteriza como proposta da formação integrada “abandonar inteiramente a inserção dos trabalhadores na vida produtiva, uma vez que sem esta inserção o trabalhador definhará de fome”. Trata-se, no entanto, de “integrar este trabalhador na vida social, mas inseri-lo de tal maneira que ele possa intervir de forma crítica e consciente nos rumos da sociedade” (SILVA; BEZERRA, 2010, p. 16).

Destacamos ainda nesta categoria trabalhos que abordam o currículo integrado partindo de reflexões acerca de reflexões ontológicas envolvendo o homem, o trabalho e o contexto social. Refletindo neste sentido, Silva e Bezerra (2010) enfatizaram que,

Como o trabalho funda a essência humana histórica e mutável, é através dele que o homem opera a transformação da natureza e, ao mesmo passo, transforma-se, ampliando seu domínio sobre a natureza e sobre si mesmo.

Isto significa que é através do trabalho que a vida humana pode ser reproduzida socialmente [...] (SILVA; BEZERRA, 2010, p. 2)

Nessa perspectiva, apontamos o pensamento de Moura (2010, p. 886) ao destacar que, “em sua dimensão ontológica, considerar o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como relação fundamental entre o homem e a natureza e, desse modo, central na produção da existência humana”. Portanto, “a formação humana baseada no trabalho como princípio educativo não pode ser confundida com a formação de recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho” (MOURA, 2010, p. 887). Ainda refletindo acerca do trabalho enquanto princípio educativo, Ramos (2008a) afirma:

Insistimos, por ora, que o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. (RAMOS, 2008a, p. 9)

Sobre as possibilidades que podem nortear a definição do trabalho enquanto princípio educativo, questão que também encontra-se relacionada com a dualidade estrutural educacional anteriormente destacada, a autora reflete que:

Deve-se ter claro, contudo, que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se compreenda primeiramente o trabalho humano em si, como meio pelo qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência; portanto, como categoria ontológica da práxis humana que se manifesta de forma específica conforme o grau de “desenvolvimento social atingido historicamente” pela humanidade em suas relações sociais de produção. O trabalho assalariado, por sua vez, vem a ser a referida forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo. Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à lógica da mercadoria. (RAMOS, 2008a, p. 7)

Ainda caracterizando os trabalhos que realizaram análise teórica da proposta integrada, destacamos aqueles que apresentaram a discussão a respeitosa aproximação com o conceito marxista de politecnia. Conforme Garcia (2013, p. 54), o retorno da formação integrada, a partir do ano de 2004, “resgatou a perspectiva da politecnia debatida nos anos 1980, no processo de discussão da constituinte e da atual LDBEN”. Sobre o conceito de educação politécnica, Moura (2010) afirma que:

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação que abrange todas as dimensões da vida e, portanto, é omnilateral. Essa concepção de formação humana foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica, em função das próprias referências do autor ao termo, assim como da maioria dos estudiosos de sua obra. (MOURA, 2010, p. 3)

No entanto, é importante salientar, conforme Ramos (2008a, p. 15), que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite”. Corroborando com este entendimento, Moura (2010, p. 5) afirmou que o currículo integrado “possibilita a integração do ensino médio aos cursos técnicos, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a politecnicidade, mas que aponta para o seu direcionamento por conter os princípios de sua construção”. Esclarecendo os limites do currículo integrado em relação à politecnicidade, Moura (2013) esclareceu que:

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. (MOURA, 2013, p. 707)

Desse modo, justificando o aspecto profissionalizante do currículo integrado, Moura (2007) argumentou que:

[...] as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnicidade ou educação tecnológica em seu sentido original, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a auto-sustentação, muito antes dos 18 anos de idade. (MOURA, 2007, p. 19)

Portanto, o autor entende que “essa solução é transitória, pois é fundamental que se avance na direção de construir uma sociedade na qual os jovens das classes populares possam optar por uma profissão após os 18 anos de idade, ou seja, depois de concluir o ensino médio politécnico” (MOURA, 2010 p. 4). Ancorados neste argumento, diversos autores como Garcia e Lima Filho (2004), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), Ramos (2008a), Moura (2007, 2010, 2013), Moura, Lima Filho e Silva (2012), Garcia (2013) entendem o currículo integrado como uma espécie de “travessia” para o ensino estritamente politécnico. Ilustrando esta

perspectiva, destacamos as palavras de Ramos (2008a, p. 15): “entendemos que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”.

Apesar do entendimento acima mencionado destacar-se como predominante entre os autores da subárea da Educação Profissional, alguns autores, apresentando posicionamento divergente, não visualizam o currículo integrado como uma adequada travessia para o ensino politécnico – essencialmente por conta do aspecto profissionalizante entendido como precoce quando desenvolvido na faixa etária do Ensino Médio. Nesse sentido, Moura (2012) afirma que:

Observa-se nesse campo [da Educação Profissional] certa convergência de posições quando se trata da perspectiva de uma educação que tome o trabalho como referência, como fundamento e/ou como princípio educativo. No entanto, o mesmo não ocorre com relação ao uso do termo politécnia, evidenciando-se também aqui confrontos conceituais. (MOURA, 2012, p. 10)

Em Manacorda (2007), por exemplo, encontramos divergência de ordem filológica quanto ao uso do termo politécnia. Para o autor, partindo de rigorosos estudos filológicos da obra de Marx, a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais exatidão a união entre formação intelectual e trabalho produtivo (teoria e prática) – vislumbrando o aspecto omnilateral do homem – do que o termo “politécnia”. Nesse sentido, apresentamos um fragmento da reflexão encontrada na obra “Marx e a pedagogia moderna”:

[...] parece-nos, principalmente, que o politecnismo sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a tecnologia sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. (MANACORDA, 2007, p. 48)

Ainda ilustrando divergências conceituais em torno do conceito de politécnia e, conseqüentemente, do currículo integrado, destacamos a reflexão de Nosella (2015) a respeito da fragmentação²⁰ e profissionalização presentes do Ensino Médio do país:

²⁰ Segundo Nosella (2015, p. 132), “a expressão ‘escola média multiforme’ apresenta semanticamente uma vantagem e uma desvantagem: de um lado, ajuda a entender melhor o fenômeno escolar assim como existe; de outro lado, pode camuflar a noção de sistema dual, reflexo da estrutura classista fundamental da sociedade. Com efeito, o termo ‘multiforme’ evidencia de imediato a grande fragmentação de nosso ensino médio, que, além dos

Assim, como ninguém invocaria o argumento da “travessia” para justificar, em situações sociais particularmente difíceis, o trabalho produtivo de crianças, torna-se urgente defender a estratégia política de resistência à fragmentação sistêmica do ensino médio e à sua profissionalização precoce. (NOSELLA, 2015, p. 141)

O autor apoia-se no pensamento de Gramsci que identificava as escolas de tipo profissional como um “processo de progressiva degeneração” do sistema educacional visto que essas se encontravam essencialmente preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos e estavam tomando espaços da escola de formação geral, imediatamente desinteressada. Nesse sentido, Nosella (2015), apoiado em Gramsci e compartilhando do seu entendimento, ressalta:

No geral, nosso autor expressa maior preocupação com os excessos das atividades práticas e da profissionalização precoce do que com o excesso das atividades voltadas para estudos rigorosos, literários, humanistas; justamente porque pensa em uma escola média unitária massiva para o trabalhador, objetivando dilatar, como foi dito, a intelectualidade entre as massas trabalhadoras. (NOSELLA, 2015, p. 133)

Portanto, encontramos em Nosella um posicionamento que, divergindo do entendimento que predomina na maioria dos discursos que abordam a temática, explicita o grau de complexidade que envolve as questões que abordam a formação humana, o mundo do trabalho, a formação profissional, o espaço escolar e o mercado de trabalho.

No próximo subitem abordamos a segunda categoria na vertente dos trabalhos que abordam o currículo integrado, apresentando trabalhos que a partir de pesquisas empíricas (realizadas em sua quase totalidade nos Institutos Federais - IFs) refletem sobre os contextos de implantação do curso integrado, ressaltando, essencialmente, as dificuldades encontradas na materialização da referida proposta.

1.2.1 Trabalhos “empíricos”

Nesta categoria, estão inseridos trabalhos como a dissertação de mestrado de Leite (2007), destacando-se por ter sido o único trabalho localizado abordando um contexto que não o dos IFs. A pesquisadora desenvolveu sua pesquisa junto ao Colégio Estadual Deputado

dois principais tipos de escola, de cultura geral e técnico profissional, apresenta ainda variados tipos de escolas, em prédios e horários deferentes, de centro e de periferia, particulares e públicas etc. Se existisse, de fato, um processo da construção da unitariedade escolar, haveria progressivamente a diminuição de atalhos escolares profissionalizantes e um incremento substantivo do ensino médio regular público, unitário. No Brasil ocorre o processo oposto”.

Manoel Novaes (CEDMN), localizado na cidade de Salvador/BA, norteada a partir da seguinte questão: “qual a importância da formação musical de nível técnico na atuação profissional dos técnicos egressos do CEDMN?” (LEITE, 2007, p. 16). Apesar do foco do trabalho situar-se no período de 1993 a 1999, anterior à oferta da forma integrada, a autora traz importantes considerações sobre o contexto posterior de implementação da proposta integrada (2005-2006).

Acerca do processo de elaboração da proposta integrada, Leite (2007, p. 80) indicou que “a equipe pedagógica não foi capacitada para fazer essa integração, nem mesmo tiveram oportunidade de discutir o conceito dessa integração. Isso ficou sob a responsabilidade dos representantes das escolas que participaram dos seminários promovidos pela SEC”. Apontando as dificuldades resultantes de tal processo, a pesquisadora ressaltou que os “professores [da formação geral] não compreenderam como integrar as disciplinas propedêuticas e as profissionalizantes. Alguns, inclusive, não se esforçaram muito em se informar sobre o que é o ensino médio integrado” (LEITE, 2007, p. 80). Concluindo a reflexão acerca da efetivação da proposta integrada, Leite (2007), dando a entender que o currículo integrado ainda não havia conseguido materializar-se em instituição, afirmou que:

Com a possibilidade de estruturação do ensino médio integrado, o CEDMN passa novamente a oferecer o Curso Técnico de Música de nível médio, contudo, percebe-se que algumas das dificuldades enfrentadas anteriormente não foram superadas, pelo contrário, outras foram acrescentadas. Desta forma, mesmo em uma proposta de superação do dualismo estrutural da educação profissional, a conjuntura social e política do estado da Bahia corrobora com a “improdutividade” da escola, favorecendo que esta permaneça funcional à lógica do capital. (LEITE, 2007, p. 82)

Sobre o desenvolvimento da proposta integrada na Rede Federal de Educação Profissional, destacamos a dissertação de mestrado de Nessralla (2010) que realizou pesquisa de campo no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus Araxá. O trabalho foi realizado partindo dos seguintes questionamentos:

Quais são as concepções sobre integração entre ensino médio e educação profissional nos discursos oficial, institucional, na literatura e no discurso dos sujeitos envolvidos no processo? E a partir dessas concepções e considerando-se as múltiplas variáveis que interferem no currículo, como os sujeitos efetivam, na prática, essa integração? (NESSRALLA, 2010, p. 19)

A pesquisa foi realizada abordando os professores efetivos da área de formação geral e da área técnica que atuavam no curso de Química durante o período de realização da pesquisa. Segundo Nessralla (2010, p. 168-169), “observou-se que há diferentes concepções sobre o

ensino médio integrado entre os sujeitos”, tendo sido identificados docentes que “concebem o ensino médio integrado como formação integral do ser humano, em que a formação profissional é inseparável da formação geral”, assim como “há outros sujeitos que consideram que o ensino médio deva ser instrumentalizado para atender o curso técnico, reduzindo o conhecimento à sua viabilidade ou utilidade” (NESSRALLA, 2010, p. 168-169).

Acercada efetivação do processo de integração na instituição, Nessralla (2010, p. 146) ressaltou que “a falta de formação docente adequada para se atuar no ensino médio integrado, que possibilitaria ao docente dialogar com outros campos do conhecimento, foi citada por cinco sujeitos como um fator que dificulta a integração”. Ainda sobre as dificuldades de integração, a pesquisadora destacou que “para os sujeitos [pesquisados], a própria instituição não fomenta uma discussão mais efetiva sobre a integração curricular, não promovendo momentos para as discussões coletivas, para se conhecer o que o outro faz” (NESSRALLA, 2010, p. 142). Ainda nesse sentido, a pesquisadora indicou que:

Excetuando-se os professores da parte específica do curso, que conhecem o projeto pedagógico do curso na parte técnica, os outros docentes [da formação geral] desconhecem esses projetos. Observou-se, pelo relato dos entrevistados, que o fato de os docentes atuarem em cursos diferentes a cada ano dificulta o conhecimento do respectivo curso. Também não há interação entre os docentes da área de formação geral e da área específica. Como um sujeito não conhece o trabalho do outro, ocorre a sobreposição de conteúdos e não se observa a sequência de pré-requisitos entre as disciplinas do ensino médio e disciplinas técnico-científicas. Segundo os docentes, a instituição não possibilita momentos para troca de experiências e a própria estrutura física do prédio escolar não favorece essa interação. (NESSRALLA, 2010, p. 168)

Nesta categoria de trabalhos, destacamos ainda a dissertação de Coura (2010, p. 14-15) que “teve como objetivo central analisar e discutir em que medida os princípios da integração curricular estão presentes no IF Baiano, a partir da análise do curso Técnico em Agropecuária”. Para tanto, a pesquisadora abordou docentes vinculados ao curso Técnico Integrado em Agropecuária, bem como a equipe técnico-pedagógica do Campus Catu. Sobre as perspectivas docentes acerca da integração, Coura(2012) identificou que:

Diante das percepções apresentadas, entendemos que existe um desconhecimento profundo do que representa a integração curricular, ainda que seja para validar o aspecto formal, ou seja, para o cumprimento da legislação, sobressaindo a visão de integração como sobreposição curricular. (COURA, 2012, p. 108)

Reforçando estarealidade, a pesquisadora destaca o posicionamento dos pedagogos

quando estes afirmaram que:

Quanto ao maior entrave a efetivação da integração curricular no Campus, os Técnicos-Pedagógicos destacam a falta da visão integradora do conhecimento, por parte dos docentes, e a falta de uma melhor estruturação do curso e do currículo [...] (COURA, 2012, p. 123)

A pesquisadora ressalta ainda que “dos 16 envolvidos nesse estudo, apenas 37,5% afirmaram ter participado de alguma formação sobre a integração nos cursos do Ensino Profissional” (COURA, 2012, p. 111). Caracterizando uma visão restrita e hierarquizadora da integração entre conhecimentos da formação geral e da formação técnica presente na instituição, Coura (2012) destacou:

Em relação à importância dos componentes disciplinares do núcleo geral do currículo para a formação do técnico, todos os docentes concordam que são importantes. Entretanto, quando solicitados a justificar a importância desses conteúdos, grande parte deles ainda enxerga os componentes disciplinares do núcleo geral, como suporte aos componentes disciplinares do núcleo profissional. (COURA, 2012, p. 112)

Sobre o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Agropecuária, a pesquisadora fez a seguinte reflexão:

Em relação ao PPC, foi possível constatar que este documento não orienta no sentido da integração curricular, conforme afirmado pelos próprios docentes durante a pesquisa empírica, pois não sinaliza nenhuma proposta integradora do conhecimento, ao contrário disso, omite-se em relação à integração entre as diversas áreas do conhecimento, principalmente sobre as questões metodológicas para esse fim. (COURA, 2012, p. 129)

Confirmando o distanciamento do PPC em relação à atual proposta integrada, a autora faz a seguinte análise do perfil do egresso contida no documento:

[...] percebemos no perfil do egresso, mais uma vez, uma concepção de formação fundamentada nos princípios do toyotismo, que valoriza elementos como a participação, criatividade na busca de soluções para aumentar a produtividade, com qualidade, e estímulo ao empreendedorismo. (COURA, 2012, p. 120)

Por fim, a pesquisadora chegou a conclusão que:

Consideramos assim que, da forma como entendemos a integração curricular, **ela não se manifesta no curso estudado**, fato evidenciado, principalmente, pela **falta do entendimento dos docentes sobre uma concepção de ensino integrado**. Percebemos que existem elementos da integração curricular que estão presentes na prática pedagógica dos

educadores, sujeitos desta pesquisa, mas não ainda com a perspectiva de integrar trabalho, ciência e cultura, e muito menos, com a proposta de uma educação politécnica e da formação omnilateral. (COURA, 2012, p. 128, grifos nossos)

Outro trabalho a ser destacado neste subitem refere-se à pesquisa de doutorado realizada por Pontes (2012) cujo objetivo geral foi definido em: “analisar como o Ensino Médio Integrado tem se constituído em seus aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos e para qual perspectiva de formação ele sinaliza no IFPB/Campus João Pessoa” (PONTES, 2012, p. 18-19). Com essa finalidade, além da análise de documentos, a pesquisadora abordou 40 docentes e três pedagogas do referido campus (que coincidentemente também configura o lócus do presente trabalho). Acerca do contexto institucional no qual houve o retorno da educação profissional ofertada na forma integrada, Pontes (2012, p. 157) destacou que “com a edição do Decreto nº 5.154/2004²¹, [no campus João Pessoa,] não houve muita clareza do que este marco legal representava em relação ao Decreto [nº 2.208/1997] que o antecedeu”. A pesquisadora concluiu seu raciocínio afirmando que,

Na ocasião, prevaleceu o entendimento de que seria interessante para a Instituição “voltar” a oferecer os cursos técnicos integrados de outrora, o que se refletiu nos debates seguintes, resultando na aceitação da proposta do currículo integrado por três coordenações, inicialmente: Edificações, Eletrotécnica e Mecânica. **A aceitação da proposta na Instituição se deu em meio ao desconhecimento dos fundamentos do que viria a ser denominado Ensino Médio Integrado.** (PONTES, 2012, p. 157, grifos nossos)

Refletindo sobre a falta de apropriação institucional sobre os fundamentos que caracterizam a proposta integrada, a pesquisadora teceu o seguinte comentário:

Haveria que se discutir de forma fundamentada as implicações político-ideológicas, epistemológicas, filosóficas e sociais de uma proposta de integração que, nos moldes defendidos pelos estudiosos da área Trabalho e Educação, avançaram no sentido da defesa de um Ensino Médio Integrado assumido como projeto de travessia para uma educação politécnica e de emancipação política, social e econômica. Tal nível de complexidade e de aspectos não foram tratados nas discussões encampadas na Instituição. (PONTES, 2012, p. 159-160)

Caracterizando a referida ausência de discussões acerca da proposta do currículo integrado no campus João Pessoa, Pontes (2012, p. 185) apontou que “o processo de

²¹ O decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, revogando o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, possibilitou o retorno da oferta da educação profissional em sua forma integrada ao Ensino Médio.

elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos integrados se deu em tempo insuficiente para garantir o aprofundamento das discussões acerca dos fundamentos da proposta de EMI [Ensino Médio Integrado]”. Como consequência desse processo realizado de forma “aligeirada”, a pesquisadora destaca que “o EMI do IFPB/Campus João Pessoa contemplou em seu projeto político-pedagógico fundamentos e princípios alinhados com a educação politécnica, mas desconhecidos ou não suficientemente apropriados pela expressiva maioria de professores” (PONTES, 2012, p. 232). Ainda nesse sentido, a pesquisadora reflete que:

Não obstante o marco teórico dos projetos análise contemple alguns princípios da educação politécnica, isto não significa que tal perspectiva tenha sido assumida pelos docentes da Instituição. Ademais, **em alguns trechos dos projetos encontramos referências que se conflitam com os ideais da politecnia**, e nos discursos de professores, identificamos concepções que, por vezes, se conflitam com esta fundamentação teórica apresentada como balizadora dos cursos integrados. Ou mesmo, eles **demonstram desconhecer ou não se interessar por tais discussões de cunho filosófico e político-ideológico**, mas, apenas, com questões de natureza pedagógica eminentemente instrumental. (PONTES, 2012, p. 170, grifos nossos)

Analisando o contexto de implantação do currículo integrado, faz-se importante ressaltar que tal processo ocorreu em simultaneidade à transformação dos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)²², bem como o processo de significativa expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Refletindo sobre aquele momento, Pontes (2012) argumenta que:

Um dos elementos que mais comprometeram o desenvolvimento do EMI no Instituto foi o **desconhecimento da proposta em seus aspectos político-ideológicos, filosóficos e pedagógico-curricular**, aliado à **falta de investimento na formação e no apoio técnico-pedagógico aos professores**. Tais situações contribuíram para o desenvolvimento de uma prática docente em desacordo com os princípios defendidos nos projetos. A falta de investimento na formação docente e o insuficiente apoio técnico-pedagógico pelo Setor Pedagógico foram agravados a partir de 2009, momento em que a Instituição passou à condição de IFPB e **priorizou o desenvolvimento de ações relativas às novas exigências postas pela necessidade de consolidação da nova institucionalidade e sua expansão**. (PONTES, 2012, p. 188, grifos nossos)

²² O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do campus João Pessoa foi implantado através das Autorizações/Resoluções CD/CEFET-PB n.º 22, de 21 de novembro de 2008; e n.º 35, de 26 de dezembro de 2008, simultaneamente à transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Corroborando com o acima exposto, a pesquisadora destacou que, para os docentes das diversas áreas da instituição, o processo de “ifetização”, assim como o grande processo de expansão pelo qual vem passando a Redena última década ²³, “interferiram no desenvolvimento da proposta do EMI resultando na pouca atenção dada ao acompanhamento e avaliação dos cursos, bem como à retomada de estudos, planejamentos e discussões pedagógicas sobre a proposta e seus fundamentos” (PONTES, 2012, p. 173). Segundo a autora, “nesse contexto atribulado de mudanças impostas pela nova institucionalidade, alguns professores apontaram que ainda não haviam nem sedimentado as mudanças como CEFET e já foram envolvidos na ifetização” (PONTES, 2012, p. 175). Desse modo,

Em sua vivência, **a proposta do EMI se restringiu a mudanças na organização da matriz curricular**, concebida em termos estreitos de ajustes de cargas horárias e direcionamentos das disciplinas de Formação Geral para a profissionalização, que não lograram êxito. **Outras perspectivas anunciadas de natureza metodológica** (desenvolvimento de projeto integrador, visitas técnicas) também **não se efetivaram na prática**. (PONTES, 2012, p. 237, grifos nossos)

Concluindo seu estudo, e caracterizando os limitados processos de “integração” identificados no campus João Pessoa, Pontes (2012) destacou a falta de coesão institucional em torno da proposta integrada, de modo que foram localizadas apenas iniciativas integradoras desenvolvidas individualmente por parte de alguns docentes, mas muitas vezes distantes de uma concepção integral de formação humana. Caracterizando tais práticas, a autora afirmou que:

Em que pese tenhamos identificado alguns professores que desenvolviam atividades didáticas integradoras aparentemente próximas de uma perspectiva de integração curricular, dado seu caráter isolado e pontual, o alcance interdisciplinar era limitado. **A perspectiva da integração de tais iniciativas é questionável**, pois o fato de elas se desenvolverem com algum nível de interdisciplinaridade, **não implica que tivessem como horizonte a formação integral do sujeito humano**. Como discutimos, a maioria das ações desenvolvidas se voltaram para fins de contextualização e problematização de situações de trabalho, **descoladas de uma abordagem crítica e reflexiva que avançasse para além da perspectiva de integração à vida produtiva**. (PONTES, 2012, p. 231, grifos nossos)

Destro da categoria de trabalhos que discutem a realidade de instituições que optaram

²³Conforme indica o portal do Ministério da Educação, “a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 20/04/2017.

pela oferta da Educação Técnica de Nível Médio na forma integrada, destacamos ainda o trabalho de mestrado desenvolvido por Leite(2014), também realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus João Pessoa. A pesquisa foi realizada com a participação de 21 docentes e teve como objetivo geral:

[...] analisar alguns sentidos da política de currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), verificando, através dos discursos dos docentes e dos documentos oficiais nacionais e locais, as implicações desses sentidos na prática docente da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFPB - Campus João Pessoa. (LEITE, 2014, p. 19)

Após a realização de entrevistas e aplicação de questionários, Leite (2014, p. 66) ressaltou que “em cada discurso, o currículo integrado é entendido de forma diferente”. Caracterizando este contexto marcado pela ausência de efetiva compreensão acerca da concepção integrada de educação, entendida via de regra apenas como “interdisciplinar”, a pesquisadora ressaltou que:

Nossa vivência no cotidiano dessa instituição e os discursos sobre o currículo para essa modalidade de educação nos fizeram perceber que os sentidos de currículo emergiam de forma unidirecional, ou seja, **falta um entendimento maior da política que vá além da preocupação com o aspecto simplesmente metodológico do processo de integração curricular** [...] (LEITE, 2014, p. 93, grifos nossos)

Ainda nesse sentido, Leite (2014, p. 90) comenta que “há uma busca contínua do processo de integração curricular, com ênfase no processo metodológico, em detrimento dos demais princípios dessa política”. Exemplificando a reflexão acima disposta, ressaltamos a fala de um dos docentes abordados na pesquisa de Leite (2014), seguida da análise da pesquisadora acerca do comentário:

“Deveria no caso haver essa integração, mas na prática não ocorre” (DOCENTE 06). Para nós, esse discurso é indicativo de uma compreensão que agrega sentidos meramente de aspecto metodológico, uma vez que restringe o sentido da integração curricular à junção das duas grandes áreas - a da formação geral e a da formação profissional. (LEITE, 2014, p. 120)

Realizando análises dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos pesquisados, sendo o Curso de Instrumento Musical um deles, Leite (2014) aponta a ausência de reflexões e críticas acerca de determinadas instruções advindas verticalmente do Ministério da Educação que não se adequam à realidade institucional, não contribuindo portanto para o desenvolvimento da formação ofertada. Refletindo acerca da excessiva subordinação dos PPCs

analisados ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos²⁴, a autora tece a seguinte reflexão:

Na análise dos planos pedagógico dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, **observa-se um direcionamento, em alguns momentos, linear, em relação à ‘imposição’ das nomenclaturas e dos perfis profissionais**, articulados por meio do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos para o Ensino Médio, percebido pelos envolvidos na organização curricular do IFPB, Campus João Pessoa, **como um conjunto de competências das quais não se permite fugir**. Isso significa que o MEC ‘impõe’ o cumprimento do que está determinado e justifica que é preciso padronizar e racionalizar os conhecimentos técnicos e o IFPB, Campus João Pessoa - tem aceitado. **Essa imposição de sentido não vem sendo criticada nem questionada pelos que articulam essa modalidade de educação.** (LEITE, 2014, p. 82, grifos nossos)

Ainda na perspectiva da subordinação institucional à mecanismos que vão de encontro à proposta integrada, Leite (2014, p. 120) comenta: “identificamos também que esse currículo contempla demandas amplas, que se vinculam aos interesses internacionais através do BID [Banco Interamericano de Desenvolvimento], do Banco Mundial, do BIRD [Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento], da OCDE [Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico], etc., que impõem exigências ao mundo produtivo nacional e local”. Outra questão problemática identificada junto aos projetos analisados, conforme analisa Leite (2014), diz respeito ao excesso de componentes curriculares presentes nas matrizes dos cursos:

Isso faz com que essas matrizes se tornem muito extensas e, ao mesmo tempo, sobrecarreguem os docentes em suas atividades em sala de aula, além de **provocar uma sobrecarga de atividades para os estudantes que, nem sempre, conseguem dar conta** da complexidade imputada aos oriundos das posições sociais desfavorecidas historicamente, que terminam sendo excluídos dos diferentes projetos de sociedade apontados pela presente pesquisa. (LEITE, 2014, p. 103, grifos nossos)

Caracterizando, de forma resumida, parte do panorama encontrado na instituição acerca da proposta de educação integrada, apresentamos a seguinte consideração de Leite (2014):

Assim, o processo de articulação dessa política curricular parece mais **reduzido aos aspectos metodológicos em detrimento das possibilidades de articulação em favor da mudança social**, o que sinaliza para um entendimento desse processo educativo aproximado da impossível

²⁴O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT é um instrumento criado pelo MEC para padronizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, padronizando as denominações e os perfis que devem ser por eles desenvolvidos. Atualmente o CNCT classifica os cursos técnicos de nível médio em treze eixos tecnológicos, estando o curso de Instrumento Musical inserido no eixo “Produção Cultural e Design”.

neutralidade política. A impressão que causa é de que, **para a maioria dos docentes, integração curricular e interdisciplinaridade parecem ser pensadas quase que como sinônimos**, excluindo-se, de forma geral, o sentido da relação desse significante com a possibilidade de mudança nas relações de opressão/subordinação presentes na dinâmica social. (LEITE, 2014, p. 183, grifos nossos)

Nesta categoria de trabalhos, apresentamos ainda a pesquisa de mestrado desenvolvida por Estivaleta (2014) que foi norteadada pelo seguinte questionamento: “como o currículo integrado poderia colaborar para a formação básica e profissional no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária, no Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul?”. Valendo-se da observação participante e entrevista semiestruturada, o pesquisador abordou seis professores, dois técnicos da equipe pedagógica e seis estudantes do Curso Integrado em Agropecuária. Acerca da aproximação dos docentes com o PPC do curso de Agropecuária, Estivaleta (2014) apontou que, “embora já tendo ouvido falar e conhecendo a ementa do componente curricular o qual leciona, mais de 70% deles não sabem sobre as outras informações que compõem o documento, em especial, os mais novos (efetivos ou substitutos), que não participaram da sua construção, em 2010” (ESTIVALETE, 2014, p. 77). Sobre a falta de apropriação por parte dos professores do conteúdo dos documentos institucionais, o pesquisador mencionou que “não há incentivo por parte da Instituição para que os professores conheçam os documentos institucionais como o PDI, o PPI e o PPC, pois o número de reuniões gerais destinadas à formação pedagógica com professores é muito reduzido, tendo, no ano de 2013, apenas 3 momentos” (ESTIVALETE, 2014, p. 77-78). Diante desse contexto, o autor argumenta que:

[...] chegamos à conclusão que, embora o Decreto 5154 tenha sido aprovado em 2004, regulamentando a integração entre o Ensino Básico e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, **sua repercussão na prática ainda é muito tímida, pois não alcançou ainda a superação das diferenças entre as duas modalidades de ensino**. (ESTIVALETE, 2014, p. 101, grifos nossos)

Destacando outro aspecto que se apresentou como recorrente nos contextos pesquisados do curso integrado, Estivaleta (2014) faz menção ao excesso de componentes curriculares e a conseqüente sobrecarga de atividades que caracterizam a rotina dos estudantes e docentes da instituição:

Dessa forma, o volume de aulas e de trabalhos, bem como a quantidade de componentes curriculares se avoluma com **jornadas compostas por 8 horas diárias** de aulas, estudos de dependência, atividades de Iniciação Científica com revisão bibliográfica ou experimentos, além de outras atividades

complementares de formação e possíveis tarefas oriundas das aulas assistidas. Tudo isso se desdobra numa maratona diária, **tendo como consequência a falta de um tempo livre para estudos individuais** que, sabidamente, consolida as aprendizagens feitas em sala de aula ou em práticas em âmbito coletivo junto com o professor. (ESTIVALETE, 2014, p. 107, grifos nossos)

Sintetizando o panorama encontrado no Curso Integrado de Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, Campus Rio do Sul, destacamos as seguintes palavras do pesquisador:

A partir da observação, nas reuniões de professores, alguns pontos sensíveis foram registrados quando o grupo refletia sobre o engessamento da proposta, entre eles, destacam-se: falta de consistência das políticas públicas com relação aos estímulos necessários para a integração curricular, levando em conta as especificidades de um curso técnico de nível médio, isto é, não basta somente mudar o nome do curso, os professores não conhecem o curso, seu ementário e seus ambientes de aprendizagem, em especial as UEP's [Unidades de Ensino e Produção] e o que se desenvolve nelas; falta formação pedagógica continuada como política institucional; não há estímulo para participação das reuniões, nem a valorização dos professores através da presença dos gestores como mediadores nas reuniões; fraca atuação pedagógica face à desarticulação do Núcleo Pedagógico; o elevado número de componentes curriculares também é um agravante para a implementação de uma proposta curricular integrada. (ESTIVALETE, 2014, p. 105-106)

Por fim, destacamos na categoria de trabalhos que discutem a formação técnica integrada a partir de trabalhos empíricos, a pesquisa empreendida por Araújo et al. (2012) que apresentou como objetivo “investigar as contribuições da disciplina História no ensino técnico integrado de nível médio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, para a formação do técnico de Edificações”. Após a análise dos questionários respondidos pelos estudantes do 3º ano do curso, os pesquisadores apontam para uma significativa desarticulação entre os componentes curriculares, chegando à seguinte conclusão:

Da análise das respostas dos alunos pode-se apreender que, apesar de valorizarem a História na sua formação pessoal, a maioria deles não percebe a importância da disciplina na sua vida profissional. Além disso, não compreendem seu papel na vida acadêmica, o que pode ser decorrência da **falta de articulação entre as disciplinas de formação geral e as de formação técnica, evidenciada nas falas dos professores [...]** (ARAÚJO et al., 2012, p. 17, grifos nossos)

Desse modo, sem exceção, os trabalhos localizados que investigaram o processo de implantação e desenvolvimento da proposta de formação integrada, em cursos das diversas áreas, vivenciados em instituições de diversos estados do país, portanto com distintas realidades, não apontaram experiências realizadas com êxito. É necessário enfatizar que não

foram encontradas experiências bem sucedidas nem no sentido mais restrito que a integração pode adotar (numa perspectiva exclusivamente interdisciplinar entre as disciplinas de formação geral e de formação técnica), tampouco no sentido amplo (ideal) que engloba ainda o sentido omnilateral (integral) da formação, voltado à emancipação dos seres humanos.

Os trabalhos localizados evidenciaram o complexo contexto que caracteriza a realidade das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, permeado por distintas correlações de forças políticas, reflexo das disputas encontradas em instâncias superiores, que ora apontam para a materialização (ou, pelo menos, tentativa) de propostas como o currículo integrado, ora aponta para propostas completamente antagônicas, esvaziadas do sentido de formação omnilateral, como a do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (abordada a seguir no Capítulo 2) que declaradamente tem como objetivo “suprir mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento do País e de representar instrumento de inclusão social das camadas mais pobres da população” (BRASIL, 2011c, p. 3).

Partindo desse cenário político, evidencia-se a dificuldade que uma proposta educacional cujo objetivo não corresponde aos interesses das classes economicamente dominantes, como a proposta do currículo integrado, tende a encontrar para conseguir uma adequada materialização. Destaca-se ainda a “vocação institucional” das instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional que, apontando para a oferta de uma educação historicamente vinculada a correntes educacionais como a “tecnicista”, distanciou-se da oferta de uma formação humana em seu sentido mais amplo, o que vai demandar portanto um significativo esforço de ordem político-institucional para a transformação radical em sua proposta formativa prevista pela formação técnica integrada.

Na tentativa de compreendermos essa vocação institucional, caracterizando historicamente a dualidade estrutural da educação brasileira, o Capítulo 2 reflete acerca da trajetória desenvolvida pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (consequentemente, da educação profissional brasileira de forma mais ampla), partindo do início do século XX, com a fundação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) até os dias atuais onde se destaca o contexto de dificuldades que caracteriza a implantação do currículo integrado a partir de embates com programas institucionais de orientações divergentes.

2. O desenvolvimento do ensino técnico-profissionalizante no Brasil

O presente capítulo pretende compreender a construção histórica da educação profissional no Brasil, a partir de sua inserção em diferentes momentos da trajetória do país, verificando assim como a proposta do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB se insere no quadro historicamente consolidado da educação brasileira¹. Para compreendermos o desenvolvimento da educação técnico-profissionalizante no Brasil, partiremos do contexto de implantação da atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – delimitado pela criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) no início do século XX – refletindo acerca dos avanços e retrocessos que caracterizaram o percurso de suas instituições até o momento atual, com a recente transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Conforme ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, no contexto de implantação da Rede de Educação Profissional brasileira, “o desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de ‘mão-de-obra’. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho” (BRASIL, 1999b, p. 567). Criada sob esse estigma, a Rede instituiu formalmente a “dualidade estrutural” da educação brasileira, caracterizada pela oferta de uma “formação” mínima para a parcela da população que vive do trabalho (formação resumida apenas aos conhecimentos necessários para a realização de um ofício exigido pelos empregadores do mercado de trabalho), em oposição a uma formação intelectual, de caráter propedêutico, ofertada nas escolas não profissionais e destinada aos que ingressariam no mercado de trabalho apenas após a conclusão dos seus estudos, normalmente, do Ensino Superior. Desse modo, podemos afirmar que a base que alicerçou o desenvolvimento do ensino técnico e profissionalizante no Brasil fundamenta todo um processo pautado na dualidade (divisão) estrutural da escola brasileira que resultou na

¹ Sendo estas questões relacionadas aos objetivos específicos: 1. compreender a construção histórica da educação profissional no Brasil, a partir de sua inserção em diferentes momentos da trajetória do país; 2. verificar como a proposta do curso se insere no quadro historicamente consolidado da educação profissionalizante.

² Não foram contemplados o Distrito Federal, atual cidade do Rio de Janeiro, que já dispunha do Instituto Profissional Masculino, e o Rio Grande do Sul, onde funcionava o Instituto Parobé pois ambas tratavam-se de instituições com organização e propósitos que já se adequavam aos determinados para as novas escolas.

³ As ideias exóticas a que se refere o fragmento referem-se, principalmente, ao ideário anarquista e socialista, trazido pelos imigrantes estrangeiros. A esse respeito, consultar Lopreato (2003).

⁴ Nesse período, as mudanças coexistem com permanências estruturais e, apesar dos surtos de industrialização, a agricultura ainda ocupa a maior parte da população economicamente ativa do país, representando mais de 70%

exclusão e marginalização daqueles que necessitam conciliar estudo e trabalho. Nesse sentido, ainda conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico,

O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional. (BRASIL, 1999b, p. 566).

Caracterizando a natureza das ações voltadas para a esfera educacional, que legitimam argumentos como o acima ressaltado, apontamos o entendimento de Dourado (2010, p. 678) ao refletir que a “relação entre Estado, educação e políticas educacionais é marcada por processos e dinâmicas complexas, que traduzem a historicidade das relações sociais mais amplas, suas prioridades e formas ideológicas”. Partindo desse entendimento, podemos afirmar que “a dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho” (KUENZER, 2000, p. 21). Nesse sentido, refletindo acerca do contexto educacional da sociedade brasileira, Dourado (2010) indica que:

[...] o processo educativo é mediado pelo contexto sociopolítico e cultural mais amplo, pelas condições em que se organiza a sociedade e pelos processos de regulamentação e regulação em que se realizam a institucionalização do direito social à educação, as dinâmicas organizacionais e, conseqüentemente, as políticas de acesso, permanência e gestão, que não se dissociam dos marcos estruturais da sociedade brasileira, fortemente marcados por uma tradição histórica, cujo ethos patrimonial não foi totalmente superado, onde a desigualdade social se faz presente num modelo societário desigual e combinado. (DOURADO, 2010, p. 679-680).

Desse modo, compreendemos que o ato de educar configura um ato político carregado inevitavelmente das concepções de homem e de sociedade de quem o realiza. Não por acaso as políticas educacionais, na qualidade de políticas públicas, revelam embates entre os interesses das distintas classes sociais (trabalhadores x empregadores, por exemplo), conforme veremos ao longo deste capítulo.

A análise empreendida neste texto parte do pressuposto de que a avaliação das políticas públicas “é sempre resultante das condições objetivas em que ela é proposta e/ou efetivada e, neste sentido, deve ser resultante do exercício acadêmico pautado pela razão crítica presente nos embates e nas opções teóricas perante o conhecimento hodierno” (DOURADO, 2010, p. 678). Desse modo, fazendo uso dos documentos oficiais e

estabelecendo o diálogo necessário com a literatura pertinente, refletiremos acerca do desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional.

2.1 Escolas de Aprendizizes Artífices

Criadas no governo de Nilo Peçanha em 1909, duas décadas após a Proclamação da República, por intermédio do extinto Ministério da Agricultura, Industria e Commercio, a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs) são instituídas sob a seguinte justificativa:

Considerando: Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da luta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação [...] (BRASIL, 1909a, p. 6975)

Sob essa argumentação, em 1910 são instaladas escolas em 19 estados da Federação². Todas encontravam-se situadas nas capitais, com a exceção do estado do Rio de Janeiro que teve sua escola localizada na cidade de Campos, cidade natal do então presidente da República. As instalações foram realizadas em “edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim” (BRASIL, 1909a, p. 6975).

A partir da análise socioeconômica do Brasil naquele momento histórico – onde percebemos um contexto social em transição, construído pelo processo de urbanização, com forte mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho – podemos afirmar que as EAAs tinham a finalidade de proporcionar a qualificação da mão de obra, contribuindo para a efetivação do processo de industrialização. Assim, estabelecia-se a “ordem social” ao ocupar as camadas populares com uma formação que atendia claramente aos interesses da elite, tornando-se então um instrumento do governo no exercício de uma política de caráter moral-assistencialista, com fins de controle social. Concordando com Pereira (2003, p. 25), podemos afirmar que “é fácil verificar a presença de um forte conteúdo

2 Não foram contemplados o Distrito Federal, atual cidade do Rio do Janeiro, que já dispunha do Instituto Profissional Masculino, e o Rio Grande do Sul, onde funcionava o Instituto Parobé pois ambas tratavam-se de instituições com organização e propósitos que já se adequavam aos determinados para as novas escolas.

ideológico conservador no documento legal que estabelece as instituições destinadas à formação de artífices”. E, dessa forma,

[...] não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se à qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação. (BRASIL, 2010a, p. 10)

Para compreendermos esse contexto é fundamental lembrar que, dentre outras questões, as EAAs foram fundadas apenas 20 anos após a abolição da escravatura no Brasil e que o abandono das relações escravistas de produção, a partir de sua gradativa substituição pelo trabalho livre, realizou-se de forma particularmente excludente. Naquele momento, a ausência de oportunidades de trabalho, assim como a falta de acesso à terra para a população recém-liberta, foi uma das características marcantes do processo de urbanização do Brasil no início do século XX. Segundo Theodoro (2008, p. 29), “pode-se observar, já no final do século XIX, o início de um processo de aglomeração da pobreza e da exclusão nas cidades, resultante da chegada em profusão de contingentes de ex-escravos”.

Sobre o papel das EAAs naquele contexto, Cunha (2000b, p. 94) argumenta que, “o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a ‘inoculação de idéias exóticas’ no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado”³. É importante ressaltar que naquele momento, “o proletário era concebido como marginal: bandido ou pobrezinho, era necessário reprimi-lo e controlá-lo dentro e fora da fábrica” (HARDMAN; LEONARDI, 1982, p. 193). Ainda, corroborando com este raciocínio, Pereira (2003, p. 25-26) afirma que a criação das EAAs consistia em “um projeto de qualificação de profissionais pautado contundentemente na disciplinarização dos filhos das classes proletárias, menores percebidos como potenciais elementos da desordem social”. Neste sentido, Candeia (2013, p. 3) argumenta que “comportamentos considerados inadequados e pouco racionais são apresentados como valores que deveriam ser reavaliados e modificados em função do projeto civilizatório em curso, ao passo em que outros comportamentos deveriam ser construídos e afirmados”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Kunze (2009) ressalta que:

³ As ideias exóticas a que se refere o fragmento referem-se, principalmente, ao ideário anarquista e socialista, trazido pelos imigrantes estrangeiros. A esse respeito, consultar Lopreato (2003).

A necessidade de incentivar a nova classe social que vinha se formando a se profissionalizar e futuramente vender sua força de trabalho foi um motivo presente na constituição da rede federal de educação profissional, mas, acima de tudo, a necessidade de proteger a cidade contra esses ditos estereis foi marcante. (KUNZE, 2009, p. 23)

Ainda sobre a natureza das EAAs, autores como Gomez (2003, p. 16) analisam “a criação dessas escolas como uma estratégia política, pois sua localização não atendia às demandas de mão-de-obra, mas sim aos redutos eleitorais”. Dessa forma, “as análises sobre o processo de criação de escolas profissionalizantes passam obrigatoriamente pelas funções exercidas pelo Estado no que tange à hegemonia e coerção, bem como sua relação com as classes dominantes” (FERREIRA, 1997, p. 69).

Podemos afirmar que, além de exercer controle social, as EAAs vão atender à demanda, ainda que incipiente em alguns estados, das recentes indústrias brasileiras, pois é importante lembrar que o país entrava em uma fase de crescimento econômico, havendo demanda concreta de profissionais mais especializados. Nesse contexto, a educação escolar passa a ser vista como uma ferramenta de impacto significativo na efetivação da transição da economia nacional que pretende abandonar a condição de República dos Plantadores⁴, pois a exigência de modernização nos métodos produtivos – a ser efetuada por meio da substituição do trabalho escravo pelo assalariado, da incorporação da maquinaria e do investimento de capitais europeus no Brasil – fundamenta a problemática da educação nacional que deveria se adequar à nova ordem mundial.

As EAAs pretendiam formar operários e contramestres, ministrando o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores, preferencialmente os desafortunados, com idade mínima para ingresso de 10 anos e máxima de 13. Caracterizando a submissão da “educação” ofertada nas instituições aos interesses dos empregadores, conforme o Decreto de criação das escolas, a formação dos aprendizes seria realizada “havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais” (BRASIL, 1909a, p. 6975). Desse modo, o funcionamento das escolas, conforme previsto pelo Decreto nº 7.566, estaria sujeito às particularidades do mercado de trabalho local, de modo que, a escola de São Paulo, por exemplo, “desde os primeiros anos de existência, era uma das poucas que ofereciam ensino de

⁴ Nesse período, as mudanças coexistem com permanências estruturais e, apesar dos surtos de industrialização, a agricultura ainda ocupa a maior parte da população economicamente ativa do país, representando mais de 70% dessa população (FRAGOSO, 1990, p. 178).

tornearia, de mecânica e de eletricidade” (CUNHA, 2000a, p. 71). Já em Sergipe, segundo Santos Neto (2009, p. 28), os alunos possuíam inicialmente oficinas de ferraria, mecânica, alfaiataria e marcenaria; e posteriormente de sapataria e selaria. A EAA da Paraíba⁵, por sua vez, ofertou inicialmente as oficinas de alfaiataria, marcenaria, sapataria, serralharia e encadernação. O histórico da instituição da Paraíba aponta que naquele contexto a escola “assemelhava-se a um centro correcional, pelo rigor de sua ordem e disciplina” (IFPB, 2010, p. 9).

Segundo Ferreira (1997, p. 75), a EAA da Paraíba não obteve a aceitação esperada pela camada popular, pois as precárias condições de vida tornavam necessária a contribuição financeira das crianças para o sustento do lar desde cedo, o que as impossibilitava de dedicar uma parte do seu dia para os estudos, mesmo que estes fossem voltados para sua profissionalização. A escola do Paraná encontrou dificuldades semelhantes, de modo que Pandini (2006) destaca que:

No ano inaugural de funcionamento da EAAPR, o Diretor manteve as matrículas abertas durante praticamente todo o período letivo, pois os benefícios que a instituição poderia oferecer “não poderiam de pronto ser bem apreciados pela massa ignorante da população”. (PANDINI, 2006, p. 40-41)

Podemos afirmar que este quadro esteve também presente em outros estados, de modo que além das dificuldades financeiras acima mencionadas, as condições estruturais iniciais da maioria das escolas era inadequada e tornava-se motivo de desânimo para os alunos, conforme destaca Gomes (2003):

A inadequação para o bom funcionamento das escolas ficou clara já no início de suas atividades. Em geral, as instalações das escolas se davam em prédios fornecidos pelos governos estaduais e prevalecia a improvisação em espaços não projetados com a finalidade a que naquele momento se propunham. As oficinas, de um modo geral, se organizaram precariamente, com professores e, sobretudo, mestres pouco preparados para o ensino profissional, o que praticamente impedia a formação de contramestres, como pretendia o decreto de criação. (GOMES, 2003, p. 59)

Ilustrando a afirmação de Gomes, destacamos a EAA do Amazonas, tendo iniciado seu funcionamento em uma edificação residencial na cidade de Manaus, no dia 1 de outubro de

⁵ Instalada em 5 de janeiro de 1910, “funcionou inicialmente no Quartel do Batalhão da Polícia Militar do Estado, depois se transferiu para o Edifício construído na Avenida João da Mata” (IFPB, 2010, p. 9).

1910, com apenas 33 alunos⁶. Caracterizando a inadequação presente nos primeiros anos de funcionamento da escola, o histórico da instituição indica que,

Devido à falta de instalação própria, a Escola de Artífices de Manaus mudou várias vezes de endereço, instalando-se na Penitenciária Central do Estado, onde funcionou durante doze anos (1917-1929) e posteriormente, no Mercadinho da Cachoeirinha. (IFAM, 2013, p. 1)

Caracterizando o contexto de funcionamento das instituições, Gomes (2003, p. 59) indica que “a frequência dos alunos era muito irregular e ao longo do curso havia um grande índice de desistências”. Assim, o alto índice de evasão tornou-se regra na grande maioria das unidades das EAAs. Além das questões estruturais acima mencionadas, diversos outros fatores contribuía para a alta taxa desistência dos alunos, como a reduzida perspectiva de ingresso no mercado de trabalho dos egressos, como aponta Ferreira (1997), referindo-se ao contexto da escola da Paraíba:

[...] os formandos da EAA tinham diante de si dois caminhos a seguir: a fábrica como mão-de-obra com certa qualificação, ou a montagem de sua própria oficina. No caso da Paraíba, as perspectivas de trabalho, quer num sentido ou noutro, eram precárias, que dentre outros determinantes, explicam a evasão e o baixo índice de concluintes. (FERREIRA, 1997, p. 75)

Sobre a instalação das EAAs em contextos como o da cidade de João Pessoa, no qual não havia uma demanda significativa para a formação de “mão de obra especializada”, podemos realizar basicamente duas interpretações: a primeira, a partir de uma análise atrelada à antecipação do processo de industrialização, entendendo que “as autoridades de então se anteciparam ao surgimento das demandas de mão-de-obra qualificada” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 3); e a segunda que defende a escolha da localização como uma manobra política, como apontam Gomez (2003, p. 16) e Pandini (2006):

Embora a localização em razão da produção despontasse como critério mais pertinente, parece não ter havido clareza na escolha dos locais para o estabelecimento das EAAs. Critérios pouco explícitos, ligados ao caráter político-representativo em vigor no Senado também participaram dessa escolha. (PANDINI, 2006, p. 36)

Reforçando esta segunda perspectiva apontada, Cunha (2000b) acrescenta que:

⁶ Apesar da previsão do funcionamento sob o regime do externato, a EAA do Amazonas funcionou inicialmente como internato para crianças pobres oriundas do interior do Estado do Amazonas que constituíam boa parte dos alunos (IFAM, 2013, p. 1).

Essa preocupação política se manifestou, ainda, na localização de cada escola sempre na capital do estado, sede do poder político, mesmo quando as atividades manufatureiras concentravam-se em outra cidade, como Juiz de Fora (e não Belo Horizonte) em Minas Gerais; e Blumenau (e não Florianópolis), em Santa Catarina. (CUNHA, 2000b, p. 95)

Concluindo seu raciocínio acerca do processo de instalação das escolas, Cunha (2000b, p. 95) afirma que as EAAs “constituíram uma presença do governo federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais”.

Em 1911, o regulamento das EAAs sofre alterações significativas, quando o ministro Pedro Toledo, no governo de Hermes da Fonseca, a partir do Decreto nº 9.070, de 25 de outubro, delimita a duração dos programas das oficinas em quatro anos (Art. 4º), a faixa etária atendida pela escola que passa a ser dos 12 aos 16 anos de idade (Art. 7º), e um maior detalhamento das atribuições destinadas a cada membro integrante da escola (Art. 12º). Este regulamento, conhecido como “Regulamento Pedro Toledo”, norteou a prática das EAAs até o ano de 1918, intervalo de tempo em que o Brasil acompanhou um grande crescimento no número de indústrias instaladas. A Paraíba, por exemplo, conforme Ferreira (1997, p. 70), no ano de 1909, possuía apenas cerca de 88 estabelecimentos industriais e em 1920 este número chega a 251, com uma média de 12 operários por estabelecimento. O vizinho Pernambuco também conta com valores proporcionalmente semelhantes, sendo estes 178 e 442, e uma média de 36 funcionários por indústria (FERREIRA, 1997, p. 70). Esse crescimento também foi verificado em âmbito nacional, onde, em 1907, os estabelecimentos industriais e oficinas saíram da marca dos 3.258 estabelecimentos para, em 1920, atingir o quantitativo de 13.336 (SOUZA, 2010, p. 4).

Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial em 1914, o fluxo internacional de comércio desacelera sensivelmente, acarretando numa drástica redução da exportação do café brasileiro⁷. Como consequência, foi necessário “promover a produção nacional de artigos industrializados. Estima-se que a produção industrial brasileira cresceu a uma taxa anual de 8,5% durante os anos de conflito”⁸ (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2012, p. 1). Realizando uma análise ampla do impacto do conflito nas sociedades, Fausto (1999) tece a seguinte reflexão:

⁷ Naquele momento, o café ainda configurava-se como o principal item de exportação para o país.

⁸ Corroborando com este entendimento, Baer (2002, p. 51) enuncia que “o aumento da produção serviu principalmente para suprir a economia doméstica carente de importações, mas alguns produtos têxteis eram exportados para a Argentina e África do Sul, e vários países latino-americanos receberam açúcar e carne congelada”.

Do ponto de vista histórico, podemos dizer que o século XX não começa propriamente em 1900. Na realidade, ele começa com a guerra, essa grande conflagração que, em si mesma, introduz rupturas e novidades, desde as técnicas de confronto até a amplitude do envolvimento das Forças Armadas dos vários países envolvidos. (FAUSTO, 1999, p. 17)

Desse modo, o desenvolvimento industrial vai alterando progressivamente a dinâmica e a rotina das EAAs, de modo que, em 1918, o Regulamento Pedro de Toledo já não atendia às novas demandas advindas dos setores produtivos. Então, a partir deste quadro, no governo Wenceslau Braz Pereira Gomes, o então ministro Antonio Carlos Ribeiro de Andrada assina a Lei nº 3.454, em 6 de Janeiro de 1918, que, no art. 97 (parágrafo 3º, inciso III), determina o aumento da verba a ser investida para “rever os regulamentos das escolas de aprendizes artifices para, sem exceder as verbas orçamentarias, melhorar-lhes o funcionamento e harmoniza-lo com a criação dos cursos nocturnos” (BRASIL, 1918a, p. 315).

Assim, sancionada a referida Lei, ainda em 1918, o novo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, João Gonçalves Pereira Lima, por meio do Decreto nº 13.064, de 12 de junho daquele ano, propõe um novo regulamento com o objetivo de alavancar o funcionamento das escolas: a matrícula passa a ser realizada em dois momentos⁹, modificação atribuída, segundo autores como Souza (2010, p. 5), à baixa demanda de alunos ingressantes; o quadro de funcionários recebe o acréscimo de serventes; e a idade para ingresso, que havia sido elevada em 1911 para 12 anos, volta para os 10, estabelecidos em 1909, permanecendo o ingresso até os 16 anos.

Naquele momento, a idade mínima para o início da profissionalização, assim como a presença de crianças nos ambientes de trabalho, já caracterizavam motivos de divergência no interior da classe trabalhadora, pois relacionavam-se diretamente com as questões materiais ligadas à subsistência familiar¹⁰. Realizando análise daquele contexto, Pandini (2006) aponta que:

Se alguns jornais editados pelo movimento operário e os médicos higienistas não compactuavam com a presença e efeitos nefastos do emprego de mão-de-obra infantil nas fábricas da maneira preconizada pelos industriais, para os quais a mesma representavam a certeza de obter lucros fáceis com pouco ônus, muitos operários enviavam seus filhos ao trabalho, pois os baixos

⁹ “A primeira na quinzena anterior ao anno e a Segunda na ultima quinzena do quinto mez desse anno” (BRASIL, 1918b, p. 2).

¹⁰ Como veremos adiante, ainda não existe consenso relacionado à idade entendida como “adequada” para início do contato dos jovens com os conteúdos profissionalizantes. A profissionalização formal dos jovens, realizada nos dias atuais em média a partir dos 15 anos, continua associada às dificuldades socioeconômicas (materiais) pelas quais ainda continua sujeita grande parte da população brasileira.

salários dos adultos não supriam as necessidades mínimas de sobrevivência das famílias. (PANDINI, 2006, p. 17)

Retomando a análise do regulamento que passou a vigorar nas EAAs a partir do ano de 1918, encontramos uma preocupação característica da época voltada à “disciplinarização” das classes trabalhadoras que remete ao aspecto moral e disciplinar da instituição, de modo que, conforme o art. 14 do regulamento, caberia aos professores e mestres de oficinas:

[...] 2º, manter a disciplina na classe e fazer observar os preceitos de moral;
[...] 6º, apresentar ao director, no fim de cada trimestre, uma relação nominal dos alumnos, com apreciação do comportamento, aplicação e aproveitamento de cada um. (BRASIL, 1918a, p. 3)

Realizando análise do funcionamento das escolas, Gomes (2003, p. 57) sinaliza que “ficava clara a preocupação com a transmissão da Educação Cívica, demonstração da necessidade da filosofia moral como definidora da educação técnica em seu anseio de formar o trabalhador exemplar, consciente de sua nacionalidade”. Acerca da configuração daquele contexto social e econômico, que apresenta as condições de vida dos trabalhadores da época, destaca-se a exploração absoluta da mão-de-obra, caracterizada por baixos salários, precárias condições de vida, grande frequência de doenças (fruto da desnutrição e da insalubridade), elevada taxa de mortalidade e péssimas condições de moradia (MONTEIRO, 1990, p. 314). Ainda contribuindo com o entendimento acerca deste contexto, a partir da ascensão do movimento operário brasileiro¹¹, Mendonça (1990) reflete:

Nas marchas e contramarchas condicionadas pela própria dinâmica do processo de industrialização brasileira como, por exemplo o alto índice de ocupação do trabalho feminino e infantil - o movimento operário teve sua fase de maior ascensão entre 1917 e 1920, acompanhando a onda de agitações sociais do imediato pós-guerra, caracterizando-se por elevado número de greves, bem como pelo afluxo, em certos casos, às organizações sindicais. À década de 1920 viria corresponder o refluxo do movimento [operário brasileiro], seja pela predominância da corrente que enfatizava os movimentos espontâneos de classe [...], seja pelo papel desempenhado pelas

¹¹ A formação do movimento operário brasileiro ocorre a partir de uma significativa influência dos imigrantes europeus fortemente influenciados pelos princípios anarquistas e comunistas, conforme destacam Cunha (2000b) e Lopreato (2003). Na primeira década do século XX, o Brasil já contava um expressivo contingente operário, estando a maior parte concentrada nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Destacaram-se nesse contexto as reivindicações por melhores salários, jornada de trabalho reduzida e assistência social, de modo que “o movimento operário brasileiro viveu anos de fortalecimento entre 1917 e 1920, quando as principais cidades brasileiras foram sacudidas por greves. Uma das mais importantes foi a greve de 1917 em São Paulo, em que 70 mil trabalhadores cruzaram os braços exigindo melhores condições de trabalho e aumentos salariais. A greve durou uma semana e foi duramente reprimida pelo governo paulista. Finalmente chegou-se a um acordo que garantiu 20% de aumento para os trabalhadores” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2017, s/p).

forças repressivas do Estado, bem como pela disputa movida aos anarquistas pelo recém-fundado Partido Comunista. (MENDONÇA, 1990, p. 321)

A partir das análises realizadas, podemos afirmar que as EAAs, em sua primeira década de funcionamento, constituíram-se de fato em escolas de caráter moral-assistencialista, cujos interesses estavam atrelados às classes dominantes, através do controle social das camadas populares e sua “adequada inserção profissional”.

Em 1920, buscando promover mudanças no ensino técnico-profissional, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, estabeleceu a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Tal comissão foi transformada, em 1921, no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, cuja direção foi entregue ao engenheiro João Luderitz, Diretor do Instituto Parobé, ligada à Escola de Engenharia de Porto Alegre (SOUZA, 2003, p. 6). As atividades desenvolvidas pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico desembocaram na portaria assinada em 13 de novembro de 1926 pelo então Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Miguel Calmon Du Pin e Almeida, que instituiu a “Consolidação dos dispositivos concernentes às EAAs”.

Seu texto ocasionou três grandes modificações às escolas: a criação de um currículo único a ser seguido, a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico (órgão encarregado de fiscalizar e proporcionar uniformidade às EAAs) e a formalização legal do conceito de “industrialização da escola”, a partir do qual o diretor foi autorizado a aceitar encomendas de particulares e repartições públicas. A partir do processo de industrialização das escolas, “cada obra tinha estipulada preço de material, valor das horas de trabalho de alunos e diaristas, cuja contratação poderia ser autorizada pelo diretor para empreitadas” (GOMES, 2003, p. 73). A proposta de industrialização das escolas tornou-se alvo de críticas em vista da “difícil conciliação entre a aprendizagem e a produção, pois esta caberia por se impor àquela, o que deturparia a finalidade das escolas” (GOMES, 2004, p. 44). Ilustrando a corrente que discordava do referido processo, destacamos a análise de Candeia (2013, p. 116-117) ao apontar que “vários anos depois [do início da industrialização das escolas], em 1940, o Diretor da EAA-PB continuava reclamando e discordando da ‘industrialização das oficinas’ como algo pernicioso ao ensino profissional, que, além de transformar a Escola em estabelecimento mercantil, obrigava o diretor a agir como agente de encomendas”.

A partir do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico foram adotados os procedimentos racionalizadores do ensino e da produção dentro das EAAs, como próximos

das aspirações tayloristas¹². Acerca da incorporação desses princípios, Gomes (2004) reflete que:

[...] reconhecer o modelo taylorista no processo de reorganização das escolas de aprendizes artífices ajuda a compreender porque o primeiro passo foi a aquisição de máquinas e a nova organização das oficinas através de seu reagrupamento em seções. Era na verdade uma tentativa de adaptação da produção a uma maior complexidade da produção industrial com uma maior divisão de tarefas e especialização, rompendo com a tradição da artesanaria onde em apenas uma oficina o aprendiz deveria aprender todas as etapas da manufatura do produto. Desse modo, onde havia uma oficina o lugar passou a ser organizado em uma seção, composta de várias oficinas. (GOMES, 2004, p. 46)

A necessidade de uma maior divisão de tarefas, assim como de uma maior especialização dos trabalhadores, advindas da produção industrial daquele contexto relaciona-se diretamente ao momento de expansão e diversificação do setor químico, metalúrgico, cimento e de tabacaria, dentre outros, pelo qual passava o Brasil, ao longo da década de 1920. No entanto, apenas a partir da “Revolução de 1930”¹³, o Brasil efetivamente deixa de ser um país essencialmente agrícola e lança as bases para se constituir como nação industrial. Com a chegada de Getúlio Vargas¹⁴ ao poder e seu projeto de industrialização, haverá todo um esforço estatal no sentido de valorização do trabalho. Nesse sentido, Gomes (1999) sinaliza que:

Os anos [19]30 e [19]40 são verdadeiramente revolucionários no que diz respeito ao encaminhamento da questão do trabalho no Brasil. Nesse período, elabora-se toda a legislação que regulamenta o mercado de trabalho do país, bem como estrutura-se uma ideologia política de valorização do trabalho e de ‘reabilitação’ do papel e do lugar do trabalhador nacional. (GOMES, 1999, p. 53)

Em 1930, as EAAs tornaram-se subordinadas ao recém criado Ministério da Educação e da Saúde Pública, criado pelo Decreto nº 19.402, de 14 de Novembro, passando a ser supervisionadas pela Inspeção do Ensino Profissional Técnico, coordenada pelo engenheiro

¹² Podemos entender o taylorismo como um sistema de organização do trabalho baseado na divisão de tarefas, cuja execução é previamente estudada e planejada em função do alcance da produtividade. Deriva da obra de Frederick W. Taylor (1856-1915), considerado o precursor da Organização Científica do Trabalho (OCT). “As normas, princípios e leis ‘científicas’ da administração do trabalho taylorista visaram, sobretudo, a exploração do trabalho em seu limite máximo, daí o estudo minucioso do tempo e movimentos, sendo um dos pontos fundamentais a separação entre os momentos de planejamento e execução do trabalho” (BATISTA, 2008, p. 5).

¹³ Para um maior aprofundamento, consultar Andreotti (2006) e Fausto (1999).

¹⁴ A figura de Getúlio Vargas é, certamente, uma das mais controversas da história do Brasil republicano. Para um maior aprofundamento sobre a questão, consultar Diniz (1999, p. 21).

Francisco Montojos. Sobre aquele contexto, encontramos pertinente reflexão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (1999b):

No início da República, o ensino secundário, o normal¹⁵ e o superior, eram competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores e o ensino profissional, por sua vez, era afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A junção dos dois ramos de ensino, a partir da década de [19]30, no âmbito do mesmo Ministério da Educação e Saúde Pública foi apenas formal, não ensejando, ainda, a necessária e desejável "circulação de estudos" entre o acadêmico e o profissional. O objetivo primordial daquele era propriamente educacional, e deste, primordialmente assistencial, embora já se percebesse a importância da formação profissional dos trabalhadores para ocupar os novos postos de trabalho que estavam sendo criados, com os crescentes processos de industrialização e de urbanização. (BRASIL, 1999b, p. 571)

Naquele momento, a legislação educacional dos cursos superiores, do ensino secundário e do ensino comercial (ensino médio profissionalizante) ganhava nova estruturação e passava a ser centralizada na esfera federal¹⁶ a partir da Reforma Francisco Campos (então ministro da Educação e Saúde Pública)¹⁷. A estrutura do ensino secundário, por exemplo, incorporou o currículo seriado, a frequência obrigatória, a divisão do ensino em dois ciclos: o fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, com dois anos; e ainda a exigência de sua conclusão para o ingresso em determinadas instituições do ensino superior. Além disso, os colégios secundários oficiais foram equiparados ao Colégio Pedro II¹⁸, mediante a inspeção federal, dando a mesma oportunidade às escolas particulares que se

¹⁵ Sobre o ensino normal, Cunha (1998, p. 66) afirma que, “embora as escolas normais jamais tenham sido chamadas de escolas técnicas, devido, talvez, à ideologia professoral, carregada de conteúdo missionário e carismático, elas ocupavam o mesmo lugar daquelas na arquitetura do sistema educacional, que separava o ensino secundário dos ramos destinados à preparação de profissionais”.

¹⁶ Autores como Delaneze (2006) avaliam a centralização a partir do entendimento de que “a modernização institucional implicava na diminuição da autonomia dos estados e municípios e no fortalecimento do poder central. Para ele [Francisco Campos], o Estado liberal era sinônimo de Estado ‘dividido’ e ‘desarticulado’, enquanto que o Estado nacional a que aspirava significava Estado hegemônico, integrado e monolítico” (DELANEZE, 2006, p. 5422-5423).

¹⁷ A Reforma foi constituída dos seguintes documentos: Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

¹⁸ Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Foi o primeiro colégio de instrução secundária no país, criado com o objetivo de ser referência para o ensino. Atualmente, encontra-se “equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Colégio Pedro II [...] [e] conta com 14 campi, sendo 12 no município do Rio de Janeiro, um em Niterói e um em Duque de Caxias, e uma unidade de educação infantil. Com quase 13 mil alunos, o Colégio Pedro II oferece turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio Regular e Integrado, além da Educação de Jovens e Adultos (Proeja)” (COLÉGIO PEDRO II, 2017, s/d).

organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção (BRASIL, 1931, p. 9142). Dessa forma, conforme Pereira e Passos (2012, p. 79), podemos afirmar que o ensino secundário configurou-se como “preparatório para a carreira universitária e como meio de ilustração dos membros da elite; conseqüentemente, constituía-se em símbolo de classe”. Refletindo acerca do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário, Penna (2012) analisa que:

Apesar de reestruturar o ensino secundário com alto grau de detalhamento, até mesmo modificando-o em sua essência, o Decreto nº 19.890 mantinha esse nível de ensino como “expressão de inegável elitismo”, já expresso na extrema dificuldade de seu acesso. Por um lado, a crescente oferta de ensino primário não se fazia igualmente em termos regionais, concentrando-se nas áreas urbanas, em um país predominantemente agrário, marcado por elevados índices de analfabetismo. (PENNA, 2012, p. 1441)

O ensino técnico comercial, por sua vez, passou a ser composto do “curso propedêutico e dos seguintes cursos técnicos: de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador e, ainda, de um curso superior de administração e finanças e de um curso elementar de auxiliar do comércio” (BRASIL, 1931, p. 2625). Para ingressar no curso propedêutico, o candidato precisaria submeter-se a exames de admissão¹⁹ ou possuir o certificado de aprovação na 1ª série do curso secundário e possuir a idade mínima de 12 anos. O curso tinha duração de 3 anos. Já o ingresso nos cursos técnicos exigia o certificado de conclusão do curso propedêutico, ou certificado de aprovação na 5ª série do curso secundário. Os cursos duravam de 2 a 3 anos, dependendo da habilitação.

Para a matrícula no 1º ano do curso superior de administração e finanças era exigido o diploma de perito-contador ou de atuário. “Essa era a única possibilidade de ingresso em curso superior para os concludentes dos cursos técnicos” (PEREIRA; PASSOS, 2012, p. 80). A duração do curso era de 3 anos. Acerca das proposições e do impacto causado pela Reforma Francisco Campos, Zotti (2006) faz a seguinte análise:

[...] pela primeira vez, uma reforma atingiu os vários níveis de ensino (secundário, comercial e superior) e foi imposta a todo território nacional. Nesse sentido, foi instituído o sistema universitário no Brasil, através do Estatuto das Universidades e organização da Universidade do Rio de Janeiro; o ensino secundário foi reformado na lógica de uma formação propedêutica para o ensino superior; dos cursos técnico-profissionais foi organizado o ensino comercial, que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário

¹⁹ Para ingressar no curso de auxiliar do comércio, o candidato se submeteria ao mesmo exame do curso propedêutico.

propedêutico. Na prática, a reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação “para pensar” e outra “para produzir”. (ZOTTI, 2006, p. 3)

Desse modo, podemos afirmar que a reforma contribuiu significativamente para a legitimação da dualidade estrutural que caracteriza a história da educação profissional no Brasil desde sua formalização com a criação da EAAs, na qual as medidas voltadas para a “formação” dos trabalhadores são instituídas, via de regra, a partir dos interesses da classe economicamente dominante. Trata-se, portanto, de uma concepção fragmentada e excludente de educação, sobre a qual Kuenzer (1989, p. 23) faz a seguinte reflexão: “para formar as gerações de dirigentes, que não exerceriam funções instrumentais, mas sim funções intelectuais, as escolas de educação geral, que ensinavam as artes, a literatura, a cultura universal; e para formar gerações de trabalhadores, as escolas profissionais”. Conforme a autora, esse modelo dualista que “determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho” (KUENZER, 2000, p. 20).

Ainda refletindo sobre a Reforma Francisco Campos, destacamos a análise das autoras Pereira e Passos (2012) que enfatiza o aspecto dicotômico da reforma, reforçando o caráter dualista apresentado por Kuenzer:

A lei, por conseguinte, revestia a educação profissional de terminalidade, uma vez que o título alcançado, salvo para os concludentes dos cursos de atuário ou de perito-contador que desejassem ingressar no Curso de Administração e Finanças, não permitia o ingresso nos níveis mais elevados. Desse modo, sacramentava a dicotomia entre educação propedêutica e educação para o trabalho. A primeira dirigida aos membros das elites e a segunda, para os trabalhadores e seus filhos. (PEREIRA; PASSOS, 2012, p. 80)

Em 1934, a Inspeção do Ensino Profissional Técnico muda novamente de denominação a partir do Decreto nº 24.558 de 3 de julho, e passa a ser designada Superintendência do Ensino Industrial. Pode-se afirmar que tal decreto lançou as bases para unificação do ensino profissional no país (BRASIL, 2009a, p. 14), sendo sancionado sob as seguintes justificativas:

Considerando que a evolução das indústrias nacionais impõe a adaptação do ensino indispensável á formação dos operários ás exigências da técnica moderna:

Considerando que atualmente êste ramo educativo está restricto, nos estabelecimentos officiais, a uma organização que apenas atende á formação de artífices para as profissões elementares;

Considerando que a falta de operários graduados e de contramestres é, além da manifesta, penosamente sentida nas fábricas e nas oficinas;
 Considerando que as indústrias nacionais já exigem um operariado com conhecimentos especializados e de nível superior ao do ensino primário [...] (BRASIL, 1934, p. 346)

As considerações iniciais do decreto apresentam claramente a submissão do ensino profissional às exigências dos empregadores e nos dão ainda uma ideia do estado do processo de industrialização nacional nos anos 1930, apontando para o crescimento e a modernização dos estabelecimentos industriais. Naquele momento, segundo Cunha (2000b, p. 96), “poucas eram as escolas de aprendizes artífices que tinham instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, de emprego generalizado”²⁰, visto que a maioria das EAAs ainda encontrava-se voltada aos “ofícios elementares”, tais quais alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tipografia, sapataria, etc. Caracterizando o impacto da expansão industrial ocorrida ao longo da década de 1930, podemos afirmar que “as mudanças na estrutura de produção com uma maior evidência industrial provocam transformações na formação técnico-profissional” (BRASIL, 2009a, p. 13).

Nesse contexto, o Estado enfatizou a formulação liberal clássica que associa o trabalho à obtenção de riqueza e cidadania, cujo objetivo pode ser traduzido em “transformar o homem em cidadão/trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação” (GOMES, 1999, p. 55). Assim, identificamos toda uma política de ordenação do trabalho, através da legislação trabalhista, previdenciária e sindical, assim como a implementação da Justiça do Trabalho. Destacaram-se a atuação da previdência social e da assistência social que convergiam para o mesmo fim: “promover modificações substanciais na capacidade produtiva dos trabalhadores atuais e futuros”²¹ (GOMES, 1999, p. 59).

Naquele momento, a educação escolar passa a ser considerada um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto por uma ampla parcela da população que almejava um lugar no processo de expansão econômica do país. “Às aspirações republicanas sobre a educação como propulsora do progresso, soma-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social” (ANDREOTTI, 2006, p. 105). Entendendo a “reconstrução nacional” como uma política de caráter

²⁰ Uma das exceções foi a escola da cidade de São Paulo, onde “as condições de crescimento da produção industrial, aliadas à emulação do Liceu de Artes e Ofícios, levaram a um maior esforço de adaptação das oficinas às exigências da produção fabril” (CUNHA, 2000b, p. 96).

²¹ A ideia de preservação da saúde do trabalhador passa a ser vista como possibilidade de ampliar sua capacidade de produção, opondo-se à exploração absoluta da mão-de-obra, bastante presente no início do século.

intervencionista e reguladora, inspirada em ideais nacionalistas, destacam-se proposições como o Canto Orfeônico²², encabeçado pelo maestro Heitor Villa-Lobos.

2.2 Liceus Industriais/Profissionais

No ano de 1937, a Lei n.º 378, de 13 de janeiro, “dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública” e promove transformação das EAAs em Liceus Profissionais, conforme indica o art. 37:

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.
Parágrafo único. Novos liceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do País. (BRASIL, 1937a, p. 1210)

A Constituição Brasileira promulgada em 1937, instituída após o golpe do Estado Novo, período ditatorial do governo Vargas²³, foi a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo em seu art. 129:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937b, p. 22359, grifos nossos)

Assim, ratificando o histórico apresentado anteriormente, o ensino profissional foi relacionado aos “desfavorecidos”, o que, segundo as autoras Pereira e Passos (2012, p. 80), “determinava o tipo de educação destinado à população pobre, aprofundando ‘um explícito dualismo educacional’ ”. Ainda acerca do Art. 129 da Constituição de 1937, podemos afirmar que, pela primeira vez em sua história, o Estado Brasileiro “atribuía às empresas industriais o dever de formar sistematicamente, em escolas, os seus aprendizes. Com esse dispositivo,

²² Para um maior aprofundamento sobre o Canto Orfeônico e suas relações com a construção do nacionalismo na Era Vargas, ver Penna (2012) e (2013).

²³ Para um maior aprofundamento sobre o Estado Novo, consultar Pandolfi (1999) e Gomes (1999).

incorporava a experiência alemã da segunda metade do século XIX que foi assimilada pelos países industrializados de forma mais ou menos espontânea” (CUNHA, 1981, p. 93).

Paralelamente, no campo socioeconômico, a legislação trabalhista e sindical que foi sendo implantada ao longo da década de 1930 contribuiu para amenizar consideravelmente as relações conflitantes entre empregadores (elite econômica) e trabalhadores, permitindo que o crescimento industrial ocorresse sem maiores reivindicações sociais. E, a partir do novo modelo econômico brasileiro, “o governo Vargas favoreceu o crescimento do setor produtivo e de serviços nas áreas urbanas. Assim, indústria, bancos e seguros iriam crescer a partir de 1930 sob a proteção de um Estado intervencionista, regulador, nacionalista e desenvolvimentista”²⁴ (LEOPOLDI, 1999, p. 118). Desse modo, fruto do conjunto de medidas intervencionistas de caráter cumulativo, o crescimento industrial na década de 1930 foi de 125%, enquanto, no mesmo período, a agricultura cresceu 20% e, ao final da década, o setor secundário já empregava 9,5% da mão-de obra economicamente ativa e respondia por 17,4% do valor adicionado total da economia brasileira (LEOPOLDI, 1999, p. 122).

A transformação das EAAs em Liceus não acarretou mudanças significativas para a realidade das instituições. Assim, no curto período de existência dos Liceus (1937-1942), destaca-se no ano de 1942 o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, “destinada a estabelecer os princípios gerais normativos da organização dos estabelecimentos de ensino industrial e do funcionamento dos cursos, das diferentes categorias e modalidades, que os mesmos estabelecimentos possam ministrar” (BRASIL, 1942b, p. 1).

O texto que expõe a justificativa do Decreto-Lei traz importantes considerações, nas palavras do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema²⁵, sobre o contexto do ensino profissional ofertado no período:

Não dispõe ainda o nosso país de uma legislação nacional do ensino industrial, sendo esta modalidade de ensino dada, pelos poderes públicos e por particulares, sem uniformidade de conceituação e de diretrizes, sem métodos e processos pedagógicos precisos e determinados, sem nenhum sistema de normas de organização e de regime, mas com tantas definições e

²⁴ Sobre a gênese do “desenvolvimentismo” no Brasil, ver Fonseca (2004).

²⁵ O Ministro Capanema agregou em torno de si uma linhagem de homens ilustres nos campos da educação, da cultura e das artes. A formulação das políticas culturais e educacionais para o Brasil “contou com a atuação nem sempre simétrica, mas inequivocamente ativa, de intelectuais como Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Rodrigo Mello Franco, Alceu Amoroso Lima (mais tarde Tristão de Ataíde) e até Villa-Lobos, Jorge de Lima, Manoel Bandeira [...] Foi o ministério dos modernistas, dos Pioneiros da Escola Nova, de músicos e poetas. Mas foi também o ministério que perseguiu os comunistas, que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF), de vida ativa e curta, expressão dos setores liberais da intelectualidade do Rio de Janeiro (1935-39)” (BOMENY, 1999, p. 137).

preceitos quantos grupos de estabelecimentos, ou quantos estabelecimentos. (BRASIL, 1942b, p. 1)

Após identificar a ausência de adequada normatização, legislativa e metodológica, para o referido contexto, o ministro afirma que:

Esta ausencia de legislação elucidada pela experiencia e, por outro lado, a extrema dificuldade do assunto, que só modernamente tem encontrado no espirito dos pedagogos e dos administradores do ensino a consideração que merece, são bastantes motivos para conferir aos projetos que ora submeto à consideração de V. Exc. [Presidente Getúlio Vargas] grande importancia pedagogica e cultural e que ainda me autorizam a declarar a V. Exc. que não podem ser considerados como termos finais de um estudo que somente ha poucos anos iniciamos em nosso país. (BRASIL, 1942b, p. 1)

Desse modo, refletindo acerca das adequações necessárias frente às novas demandas industriais do país, o ministro instaurou um conjunto de reformas educativas, as Leis Orgânicas do Ensino²⁶, que ficaram conhecidas como “Reforma Capanema”. A reforma estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)²⁷, dando início ao atual “Sistema S”, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Desse modo, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942,

[...] conserva a divisão do ensino secundário em dois ciclos, dando, porém, uma configuração diferente a essa estrutura. O primeiro ciclo compreenderá um só curso: o curso ginásial, de quatro anos. O segundo terá dois cursos paralelos, cada qual com a duração de três anos, sendo qualquer deles acessível aos candidatos que tenham concluído o curso ginásial. (BRASIL, 1942f, p. 1)

Assim, o primeiro ciclo de quatro anos de duração, o curso ginásial, “destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário”. Já os cursos do segundo ciclo de três anos, clássico ou científico, “terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la” (BRASIL, 1942g, p. 5798). Ainda, segundo a Exposição de motivos do Decreto,

²⁶ Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42); Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42); e Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43).

²⁷ Em 1942, o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942, “Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)” (BRASIL, 1942a, p. 1231); o Decreto-Lei nº 4.481, de 16 de julho, “Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendiz relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências” (BRASIL, 1942i, p. 11593); e o Decreto nº 10.009, de 16 de Julho de 1942, “Aprova o regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários” (BRASIL, 1942j, p. 1). Inicialmente, o SENAI foi organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria. Para maiores informações sobre o processo de regulamentação da instituição, consultar Cunha (1981).

Quanto aos dois cursos do segundo ciclo, o clássico e o científico, é de notar que não constituem dois rumos diferentes da vida escolar, não são cursos especializados, cada qual com uma finalidade adequada a determinado setor dos estudos superiores. A diferença que há entre eles é que, no primeiro, a formação intelectual dos alunos é marcada por um acentuado estudo das letras antigas, ao passo que, no segundo, a maior acentuação cultural é proveniente do estudo das ciências. Entretanto, a conclusão tanto de um como de outro dará direito ao ingresso em qualquer modalidade de curso do ensino superior. (BRASIL, 1942f, p. 1)

Analisando esse contexto a partir de uma realidade distinta da referida pelo Decreto-Lei nº 4.244/42, destacamos o relato de Chassot (2013):

Lembro que quando, em 1957, terminei o ginásio havia que se realizar uma opção definida por uma futura escolha profissional: científico ou clássico. Aquele, para os que depois de três anos desejassem cursar engenharia e medicina (e profissões afins), e este, para direito e profissões correlatas. No primeiro a ênfase era a matemática e as ciências da natureza, e no segundo, latim e literatura. Isso então implicava, quase necessariamente, a deslocar-se para a capital, pois na maioria das cidades do interior (do Rio Grande do Sul) as alternativas de Ensino Médio eram duas opções profissionalizantes, marcadas por uma segmentação de gênero: curso normal (magistério) para mulheres e técnico em contabilidade para homens. (CHASSOT, 2013, p. 9)

Quanto ao ingresso no ensino secundário, para o curso ginásial o candidato deveria, segundo o Art. 32, satisfazer as seguintes condições: “a) ter pelo menos onze anos, completos ou por completar [...] b) ter recebido satisfatória educação primária; c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários” (BRASIL, 1942g, p. 5798). O candidato à matrícula no curso clássico ou no curso científico, por sua vez, deveria ter concluído o curso ginásial (Art. 33). O documento estabelece, ainda, a diferenciação do ensino secundário masculino e feminino²⁸.

Em seu Art. 9, o documento apresenta a ligação do ensino secundário com as outras modalidades de ensino, determinando que “aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula” (BRASIL, 1942g, p. 5798).

²⁸ “Deverá este ensino tomar em consideração a natureza da personalidade feminina e a missão de mulher dentro do lar. Decorrerão naturalmente dessa diferenciação uma diversa orientação dos programas e a separação das classes, sempre que na mesma escola secundária houver alunos dos dois sexos. É claro, porém, que sob o ponto de vista do valor da preparação intelectual, o ensino secundário feminino permanecerá identificado com o ensino secundário masculino” (BRASIL, 1942f, p. 1).

Com a finalidade de efetivar as transformações em currículos e práticas pedagógicas, impostas pelo Estado Novo, foi adotado no ensino secundário a prática da “orientação educacional”, entendida naquele contexto como:

[...] prática pedagógica de grande aplicação na vida escolar dos Estados Unidos. A orientação educacional deverá estar articulada com a administração escolar e o corpo docente, para cujas organizações o projeto estabelece os preceitos essenciais. O conjunto constituirá, em cada escola secundária, o organismo coordenado e ativo, capaz de assegurar a unidade e a harmonia da formação da personalidade adolescente. (BRASIL, 1942f, p. 1)

A partir da “Exposição de motivos” do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942, a “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, acima mencionada, podemos indicar que as práticas de “orientação escolar” do governo Vargas, concretamente, limitavam-se à práticas de inspeção e fiscalização educacional, não remetendo-se às atuais práticas da Supervisão e Orientação Educacional.

Ao lado do ramo secundário, de conteúdos gerais e propedêuticos, visando à universidade por excelência, o ensino médio, conforme mencionado anteriormente, passou a ter o ramo industrial, também dividido em dois ciclos, instituído pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, anteriormente mencionado, a “Lei Orgânica do Ensino Industrial”, que:

[...] estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1946c, p. 175)²⁹

O documento utilizou seu Art. 2 para explicitar que o substantivo “indústria” e o adjetivo “industrial” possuem sentido amplo, referindo-se a todas as atividades relativas aos trabalhadores acima mencionados (BRASIL, 1942c, p. 1). O Art. 5º apresenta os princípios que nortearão o ensino profissional industrial:

1. Os ofícios e técnicas deverão ser ensinados, nos cursos de formação profissional, com os processos de sua exata execução prática, e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro.
2. A adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores deverá ser salvaguardada, para o que se evitará, na formação profissional, a especialização prematura ou excessiva.

²⁹ Em 1946, a partir do Decreto-lei nº 8.680, alguns de seus artigos possuíram sua redação alterada (BRASIL, 1946c, p. 175).

3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador.
4. Os estabelecimentos de ensino industrial deverão oferecer aos trabalhadores, tenham eles ou não recebido formação profissional, possibilidade de desenvolver seus conhecimentos técnicos ou de adquirir uma qualificação profissional conveniente.
5. O direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado. (BRASIL, 1942c, p. 1)

O ensino industrial na modalidade ordinária³⁰ passou a ser ministrado em dois ciclos, o primeiro abrangia quatro ordens de ensino, sendo elas: o Ensino Industrial Básico, cujos cursos “são destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requiera a mais longa formação profissional”; o Ensino de Mestria que “teem por finalidade dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre”; o Ensino artesanal, cujos cursos “destinam-se ao ensino de um ofício em período de duração reduzida”; e a Aprendizagem, cujos cursos “são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variavel, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício” (BRASIL, 1942c, p. 1). Segundo Cunha, os cursos de mestria e de artesanato tiveram duração efêmera ou nunca funcionaram³¹.

O segundo ciclo compreendia as ordens do Ensino técnico, cujos cursos “são destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria”; e do Ensino pedagógico, que se destina “à formação do pessoal docente e administrativo peculiares ao ensino industrial, e compreendem as duas seguintes modalidades de ensino: didática do ensino industrial e administração do ensino industrial” (BRASIL, 1946b, p. 175).

Os cursos de formação profissional do ensino industrial ficaram articulados entre si de modo que os alunos pudessem progredir de um a outro, segundo a sua “vocação e capacidade”, estando os cursos do primeiro ciclo vinculados ao ensino primário e os cursos técnicos ao ensino secundário de primeiro ciclo.

³⁰ Cada ordem de ensino foi desdobrada em seções, e estas em cursos. Os cursos do ensino industrial pertenciam às seguintes modalidades: ordinários de formação profissional; extraordinários de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional; e cursos avulsos de ilustração profissional.

³¹ “Os cursos de mestria mostraram-se infrutíferos, pois seus concluintes eram muito jovens (cerca de 18 anos) e não tinham a experiência que permitisse e legitimasse sua posição dirigente relativamente aos operários, geralmente de mais idade. A atividade artesanal era, já naquela época, marginal e pouco rentável, não comportando, em termos de custos (sociais), a formação de profissionais. O ressurgimento do artesanato no Brasil, já então artesanato de luxo, resultou de processos econômicos e sociais emergentes na segunda metade da década de [19]60 e prescindiu, também, de escolas para a qualificação dos trabalhadores” (CUNHA, 1981, p. 103).

Assim, para o ingresso nos cursos industriais básicos, os candidatos deveriam ter a idade mínima de 12 anos e máxima de 17. Para os cursos de mestría, deveriam ter concluído curso industrial correspondente ao curso de mestría que pretendia fazer; para os cursos técnicos, ter concluído o primeiro ciclo de qualquer ramo de ensino de segundo grau, assim como possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que deviam ser realizados. Para o curso de didática do ensino industrial, ter concluído um dos seguintes cursos: mestría, técnico, engenharia ou química industrial e ter trabalhado na indústria durante no mínimo três anos. Além disso, para o ingresso em todos os cursos, o candidato precisaria se submeter aos exames vestibulares. Sobre a natureza do ensino ofertado nos Liceus, Cunha (1981) realiza a seguinte análise:

Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de "exames vestibulares" e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter necessário. A aptidão para o ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fator eliminatório na admissão. (CUNHA, 1981, p. 103)

O Decreto-Lei nº 4.073/42, "Lei Orgânica do Ensino Industrial", ainda determinou, em seu Art. 15, as alterações nos estabelecimentos de ensino industrial, que passaram a se enquadrar nas seguintes categorias:

- a) escolas técnicas, quando destinados a ministrar um ou mais cursos técnicos;
- b) escolas industriais, se o seu objetivo for ministrar um ou mais cursos industriais;
- c) escolas artesanais, se se destinarem a ministrar um ou mais cursos artesanais;
- d) escolas de aprendizagem, quando tiverem por finalidade dar um ou mais cursos de aprendizagem. (BRASIL, 1942c, p. 1)

Desse modo, com apenas cinco anos de funcionamento, os Liceus Profissionais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, de acordo com a natureza da sua "vocação institucional".

2.3 Escolas Industriais e Técnicas

Através do Decreto nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. “A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação” (BRASIL, 2009a, p. 4). Apesar do avanço acima mencionado, o caráter dualista que ainda caracterizava a dicotomia do ensino técnico-profissionalizante x ensino propedêutico persistiu ao longo das reformas das décadas de 1930 e 1940. A esse respeito, Zotti (2006) reflete que:

A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora. (ZOTTI, 2006, p. 6)

Ainda refletindo sobre a dicotomia entre os ensinos técnico e propedêutico, Pereira e Passos (2012) enunciam que:

Tal situação não seria alterada com a Reforma Capanema, da década de 1940. [...] Tratava-se da conformação do sistema educacional à divisão socioeconômica do trabalho, acirrando, com isso, mais que a distinção de classe, uma dicotomia entre modalidades de ensino: de um lado, ensino secundário e, de outro, o profissional, subdividido em Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. O primeiro teve a organização alterada pela Lei Orgânica nº 4.244/1942, mas manteve-se vinculado ao ensino superior, reafirmando sua função de formador da classe dirigente. O segundo voltava-se para a formação e o aperfeiçoamento dos trabalhadores e, no caso do Ensino Normal, para a docência. (PEREIRA; PASSOS, 2012, p. 81)

Desse modo, podemos afirmar que a concepção ideológica presente nas Reformas Francisco Campos e Capanema, “a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho” (KUENZER, 2002, p. 7), resultou na continuidade histórica do percurso de discriminação e marginalização do ensino técnico-profissional.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que

necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.” A herança dualista não só perdurava como era explicitada. (BRASIL, 1999b, p. 571)

As Escolas Industriais e Técnicas iniciaram seu funcionamento a partir de disposições contidas em documentos como o Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, anteriormente mencionado, que, a partir das necessidades industriais locais, instituiu o “ensino industrial de emergência”. Apresentando o contexto do início da década de 1940, no qual houve crescente demanda por mão-de-obra qualificada, Rabelo (2009, p. 2) afirma que “o ensino profissionalizante, apesar de já existirem Escolas de Aprendizes e Artífices desde 1909 no Brasil, não era um ensino técnico institucionalizado nem em grande escala e havia pouca mão-de-obra qualificada para suprir o mercado de trabalho”. É importante ressaltar, conforme Diniz (1999, p. 24-25) que “é no período que se estende de 1933 a 1939 que efetivamente se desencadeia o processo de industrialização no Brasil. [...] tornando-se a indústria o setor líder do crescimento da economia”. Naquele contexto, o Decreto-Lei nº 4.119/42 instituiu que:

Art. 10. Os estabelecimentos oficiais de ensino industrial, para o fim de atender à urgente necessidade de preparação de profissionais para o trabalho nacional, especialmente para o das indústrias e empresas mais diretamente relacionadas com a defesa do país, deverão, nos primeiros três anos de execução da lei orgânica do ensino industrial, organizar, continuada e intensivamente, em turnos diurnos e noturnos, cursos extraordinários de continuação, de aperfeiçoamento e de especialização, para jovens e adultos.

Art. 11. As escolas industriais e as escolas técnicas oficiais, e de modo especial as federais, promoverão, no período mencionado no artigo anterior, pelo modo mais intensivo que for possível, a realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização para professores de disciplinas de cultura técnica e de cultura pedagógica que se encontrem em exercício nos estabelecimentos de ensino industrial do país. (BRASIL, 1942.d, p. 2749)

Por sua vez, o Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Conforme mencionado anteriormente, a rede passou a ser constituída de: escolas técnicas; escolas industriais; escolas artesanais e escolas de aprendizagem. O referido Decreto-Lei dispôs sobre as escolas técnicas e as escolas industriais federais, incluídas na administração do Ministério da Educação, de modo que, segundo o parágrafo único do Art. 2º, “disposições legislativas especiais regerão a matéria atinente à instituição e constituição das escolas artesanais mantidas sob a responsabilidade da União, e das escolas de aprendizagem dos

estabelecimentos industriais federais” (BRASIL, 1942e, p. 2957). Segundo o Art. 8º, foram instituídas as seguintes escolas técnicas federais³²:

I. Escola Técnica de Manaus, com sede na capital do Estado do Amazonas. II. Escola Técnica de São Luiz, com sede na capital do Estado do Maranhão. III. Escola Técnica do Recife, com sede na capital do Estado de Pernambuco. IV. Escola Técnica de Salvador, com sede na capital do Estado da Bahia. V. Escola Técnica de Vitória, com sede na capital do Estado de Espírito Santo. VI. Escola Técnica de Niterói, com sede na capital do Estado do Rio de Janeiro. VII. Escola Técnica de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo. VIII. Escola Técnica de Curitiba, com sede na capital do Estado do Paraná. IX. Escola Técnica de Pelotas, com sede no Estado do Rio Grande do Sul. X. Escola Técnica de Belo Horizonte, com sede na capital do Estado de Minas Gerais. XI. Escola Técnica de Goiânia, com sede na capital do Estado de Goiás. (BRASIL, 1942e, p. 2957)

E, conforme o Art. 9º, foram instituídas as seguintes escolas industriais federais:

I. Escola Industrial de Belem, com sede na capital do Estado do Pará. II. Escola Industrial de Teresina, com sede na capital do Estado do Piauí. III. Escola Industrial de Fortaleza, com sede na capital do Estado do Ceará. IV. Escola Industrial de Natal, com sede na capital do Estado do Rio Grande do Norte. V. Escola Industrial de João Pessoa, com sede na capital do Estado da Paraíba. VI. Escola Industrial de Maceió, com sede na capital do Estado de Alagoas. VII. Escola Industrial de Aracajú, com sede na capital do Estado de Sergipe. VIII. Escola Industrial de Salvador, com sede na capital do Estado da Bahia. IX. Escola Industrial de Campos, com sede no Estado do Rio de Janeiro. X. Escola Industrial de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo. XI. Escola Industrial de Florianópolis, com sede na capital de Santa Catarina. XII. Escola Industrial de Belo Horizonte, com sede na capital de Minas Gerais. XIII. Escola Industrial de Cuiabá, com sede na capital de Mato Grosso. (BRASIL, 1942e, p. 2957)

Ainda em 1942, o Decreto-Lei nº 4.983, de 21 de novembro, dispôs sobre a organização do ensino industrial de emergência e sobre a transformação dos estabelecimentos de ensino industrial em centros de produção industrial “para atender as exigências da guerra” (BRASIL, 1942l, p. 17121). O documento instituiu o ensino de emergência no triênio 1943-1944-1945, indicando que “o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial será chamado a cooperar com as escolas oficiais na organização do ensino industrial de emergência”. Para tanto:

A Confederação Nacional da Indústria e os órgãos representativos das empresas de transportes, de comunicações e de pesca indicarão, sem perda

³² E ainda, segundo o “Art. 7º Fica instituída, anexa à Escola Nacional de Minas e Metalurgia, com sede na cidade de Ouro Preto, uma escola técnica com a finalidade de ministrar o curso de mineração e o curso de metalurgia” (BRASIL, 1942e, p. 2957).

de tempo, ao Ministério da Educação e Saúde, as mais urgentes necessidades de mão de obra, que devam ser atendidas pelo ensino industrial de emergência. (BRASIL, 1942l, p. 17121)

O Decreto-Lei também instituiu a criação da “Comissão Nacional do Ensino Industrial de Emergência”, cuja função seria a de coordenar e orientar esse ensino em todo o país, determinando que:

Art. 9º A Comissão Nacional de Ensino Industrial de Emergência estudará as possibilidades técnicas dos estabelecimentos de ensino industrial existentes no país e determinará as condições em que cada um deles deva transformar-se em centro de produção industrial, pelo trabalho de seus docentes e alunos, uma vez que se torne premente a insuficiência fabril do país em face das excepcionais exigências da guerra. (BRASIL, 1942l, p. 17121)

Documentos como o Decreto-Lei nº 4.983/42 evidenciam o entendimento que atribuiu ao ensino técnico-profissional a finalidade máxima de atender às demandas produtivas e econômicas advindas da classe industrial, em detrimento de uma formação voltada para um processo de formação dos estudantes que contemplasse os conhecimentos necessários para uma adequada formação humana dos indivíduos.

Naquele contexto, especificamente no ano de 1942, segundo o entendimento de autores como Pandolfi (1999), iniciou-se o processo de desarticulação do Estado Novo, acerca do qual a autora afirma que:

Certamente o envolvimento do Brasil na II Guerra Mundial, aliando-se por razões de ordem econômica aos Estados Unidos e rompendo com a Alemanha nazista, contribuiu para o enfraquecimento do regime. Como justificar a manutenção da ditadura, se soldados brasileiros lutavam na Europa em prol da democracia? (PANDOLFI, 1999, p. 11)

Ainda sobre a influência da Segunda Guerra Mundial, podemos afirmar que, inicialmente, o conflito gerou desaceleração no crescimento industrial brasileiro, dada a dificuldade da importação de matéria-prima para a indústria. Segundo Leopoldi (1999, p. 123), “a taxa média anual de crescimento industrial caiu de 11,3 para 3,9%, quando comparados os períodos 1933-39 e 1939-42”. Contudo, em 1942 a indústria já demonstrava sinais de um acelerado crescimento e atingiu, no período de 1942 a 1945, a taxa de 9,4% ao ano (LEOPOLDI, 1999, p. 123). Naquele momento, o fomento da substituição das importações pela produção local provoca o crescimento da exportação de produtos manufaturados, como os têxteis (especialmente para os países da América Latina), promovendo o aumento das reservas nacionais (BRASIL, 2009a, p. 18). Os preços do café

sobem e a pauta de exportações diversifica-se passando a incluir produtos como cacau, algodão e minerais estratégicos. No período, a exportação de produtos manufaturados obteve “crescimento médio de 6,6% a.a contra 3,8% a.a do açúcar e 2,2% a.a do café” (BRASIL, 2009a, p. 17).

Assim, desenvolvia-se a indústria de base nacional, destacando-se, em particular, a grande siderurgia, considerada decisiva para a industrialização do país. Acerca deste panorama, Brito (2006, p. 7) reflete que o setor siderúrgico foi “entendido como essencial não apenas para a defesa nacional, como para a manutenção e crescimento do parque industrial em construção no país, já que o aço seria a matéria-prima indispensável na constituição de uma indústria pesada, no Brasil”. Para tanto, ainda segundo o mesmo autor, “Vargas abandonava o projeto de um desenvolvimento subsidiado nacionalmente” (BRITO, 2006, p. 8), alinhando-se à economia norte-americana, através de empréstimos.

O período do Estado Novo foi marcado pelas políticas nacionalistas e desenvolvimentistas³³, baseadas, entre outros, no crescimento da produção industrial e da infraestrutura, e que encontravam no ensino industrial seu principal celeiro de mão-de-obra qualificada. Destacamos abaixo algumas das intervenções realizadas pelo governo Vargas que contextualizam o caráter emergencial sob o qual o ensino industrial foi instituído nas Escolas Industriais e Técnicas, no ano de 1942:

- Criação do Conselho Nacional de Petróleo (BRASIL, 1938a, p. 1);
- Constituição da Companhia Siderúrgica Nacional (BRASIL, 1941, p. 1941);
- Fundação da Companhia Vale do Rio Doce (BRASIL, 1942h, p. 10575);
- Criação da Companhia Nacional de Álcalis (BRASIL, 1943a, p. 1);
- Liberação do crédito para a instalação da Fábrica Nacional de Motores (BRASIL, 1943b, p. 13921);
- Criação da Companhia Hidrelétrica do São Francisco (BRASIL, 1945b, p. 15929).

Após 15 anos ininterruptos no governo (1930-1945), em 29 de outubro de 1945, Getúlio Vargas é deposto pelos militares e encaminha-se ao exílio em sua cidade natal, São Borja/RS, encerrando a “Era Vargas”. É necessário lembrar que, naquele mesmo ano, encerrava-se também o conflito da Segunda Guerra Mundial, estabelecendo, mundialmente,

³³ Para um maior aprofundamento sobre a construção do Nacional-Desenvolvimentismo de Getúlio Vargas, consultar Bastos (2006).

uma nova conjuntura político-econômica³⁴. Sobre o impacto da nova ordem para o Brasil, Amorim (2007) reflete que:

A partir da nova conjuntura advinda com o pós-guerra, baseada na divisão do mundo em dois blocos opostos, e com o alinhamento do Brasil no bloco liderado pelos E.U.A., há um crescimento da influência estadunidense no Brasil, através da divulgação do *american way of life*, tão bem expressado na ideologia do americanismo. (AMORIM, 2007, p. 168)

Confirmando esta tendência, em 1946, durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra³⁵, através do Decreto-Lei nº 9.724, de 3 de setembro de 1946, foi aprovado o acordo entre o Ministério da Educação e Saúde e a Inter-American Educational Foundation Inc., para a realização de um programa de cooperação em matéria de educação industrial-vocacional, “visando maior aproximação inter-americana, mediante intercâmbio intensivo de educadores, idéias e métodos pedagógicos, entre ambos os países” (BRASIL, 1946f, p. 41). Para tanto, segundo a cláusula IV do acordo,

Será criada, como parte integrante do Ministério da Educação, uma comissão especial denominada “Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial” (doravante mencionada sob a sigla “C.B.A.I.”)³⁶ que atuará como órgão executivo na realização do programa de cooperação educacional. (BRASIL, 1946f, p. 42)

Sobre o interesse americano em firmar o acordo de “aproximação inter-americana”, bem como o processo de fundação da CBAI, Amorim (2007) realiza a seguinte análise:

[...] podemos situar a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial no contexto da chamada “Política da Boa Vizinhança”, empreendida pelo governo estadunidense com seus vizinhos latino-americanos, durante a Segunda Grande Guerra. Tal política seria o instrumento para o projeto de “americanização” para o continente [...] (AMORIM, 2007, p. 151)

Concluindo seu raciocínio, o autor afirma ainda que:

Portanto, podemos ressaltar o duplo objetivo do projeto de americanização: ao mesmo tempo visava a integração da América Latina ao mercado

³⁴ A divisão pós-guerra do mundo foi formalizada por duas alianças militares internacionais: o bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos; e o bloco socialista, liderado pela antiga União Soviética. Para um maior aprofundamento, consultar Neves (2002) e Lima (1996).

³⁵ “O governo Dutra foi marcado [...] por uma política econômica conduzida a partir de postulados liberais, pelo rápido esgotamento das reservas cambiais acumuladas durante a guerra e por uma severa política de arrocho salarial” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2012e, p. 1).

³⁶ Para um maior aprofundamento sobre a CBAI, ver Falcão e Cunha (2009).

estadunidense, bem como o afastamento do subcontinente de influências socialistas e nacionalistas. (AMORIM, 2007, p. 153)

Faz-se importante ressaltar que o alinhamento nacional às políticas norte-americanas reforça toda uma ideologia alinhada às concepções racionalizadoras da produção e, conseqüentemente, do ensino industrial, aproximadas do Taylorismo e Fordismo.

Ao final da década de 1940, acentuou-se a discussão sobre a dualidade entre o ensino profissional e o secundário de modo que no ano de 1950, através da Lei nº 1.076, de 31 de março, foi assegurado aos estudantes concluintes do curso do primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico, mas desde que prestassem exame das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário (BRASIL, 1950, p. 5425). Do mesmo modo,

Aos diplomados pelos cursos comerciais técnicos, nos termos do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, e de acordo com a legislação federal anterior, será permitida a matrícula nos cursos superiores uma vez que provem, em exames vestibulares, possuir o nível de conhecimentos indispensável à realização dos aludidos estudos. (BRASIL, 1950, p. 5425)

As disposições sobre a equivalência entre os cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial³⁷ e nos cursos superiores foram apresentadas na Lei nº 1.821, de 12 de Março de 1953, e foram regulamentadas pelo Decreto nº 34.330, de 21 de Outubro do mesmo ano. Referindo-se ao colegial, o decreto, em seu Art. 1º, institui que:

É permitida a matrícula na primeira série do curso clássico ou do científico, dos cursos técnicos comerciais, industriais e agrícolas, mediante conveniente adaptação, aos estudantes que tenham concluído um dos seguintes cursos: a) ginásial; b) comercial básico; c) industrial básico; d) de mestría agrícola; e) normal regional, ou de nível correspondente; f) de formação de oficiais pelas polícias militares das unidades federadas; g) de seminários. (BRASIL, 1953b, p. 18590)

Relacionando as possibilidades de cursos superiores disponíveis para cada curso técnico, de acordo com sua área de formação, o decreto faz as seguintes associações:

Art. 5º Além dos habilitados em curso colegial³⁸ poderão inscrever-se em exames vestibulares ou concursos de habilitação: a) aos cursos de Faculdade de Ciências Econômicas, aos de Faculdade de Direito, aos de Geografia e História, e Ciências Sociais de Faculdade de Filosofia, e de Jornalismo, os

³⁷ Nomenclatura que passou a ser adotada para o segundo ciclo do ensino secundário (cursos clássico e científico).

³⁸ A conclusão do curso colegial permitia acesso a todos os cursos superiores.

candidatos que houverem concluído os **cursos técnicos de ensino comercial**, com duração mínima de três anos; b) às Escolas de Engenharia, de Química Industrial e de Arquitetura e aos cursos de Matemática, Física, Química e Desenho de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído os **cursos técnicos de ensino industrial**; c) às Escolas de Engenharia, de Agronomia e Veterinária e aos cursos de Física, Química, História Natural e Ciências Naturais de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído os **cursos técnicos de ensino agrícola**; d) aos cursos de Pedagogia, Letras Néo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído o **segundo ciclo do curso normal**, nos termos da Lei número 1.759, de 12 de dezembro de 1952; e) aos cursos de Faculdade de Direito e aos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Néo-Latinas, Letras anglo-Germânicas e Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído **curso de Seminário** com a duração mínima de sete anos; f) à seção de Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído o **curso pedagógico**, além do **curso técnico**, ambos de **ensino industrial**. (BRASIL, 1953b, p. 18590, grifos nossos)

Apesar das conexões acima apontadas, o Art. 6º do Decreto regulamentou a possibilidade de mudança de área, ampliando as possibilidades de cursos superiores para os estudantes dos cursos técnicos, sob as seguintes condições:

Os estudantes a que se refere o artigo anterior poderão candidatar-se a concurso de habilitação ou exame vestibular a qualquer curso superior desde que satisfaçam uma das seguintes exigências: a) tenham estudado, em nível de segundo ciclo, durante dois anos no mínimo, português, uma língua viva estrangeira e ainda três das seguintes disciplinas: latim, grego, francês, inglês, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil, matemática, física, química, história natural, desenho e filosofia; b) apresentem certificado de aprovação em exames realizados em ensino secundário federal, ou equiparado, de tantas disciplinas referidas na alínea anterior, quantas bastem para completar cinco, incluídas obrigatoriamente entre elas português e francês ou inglês. (BRASIL, 1953b, p. 18590)

Naquele momento, era quebrada, ao menos em parte, a rigidez que separava os estudos propedêuticos e profissionalizantes, consolidada desde a criação das EAAs, em 1909. Desse modo, a pretendida “equivalência” entre os cursos do nível técnico e o curso colegial, seria alcançada por intermédio da realização de exames e provas que comprovassem a suficiência dos candidatos em relação aos conhecimentos necessários para ingresso no pretendido curso superior.

No contexto sociopolítico, o Brasil vivenciava o segundo governo de Getúlio Vargas, que retornara ao cargo de presidente através das eleições democráticas, realizadas em 1950, e colhia os frutos do crescimento econômico, atingido nas décadas anteriores, nos setores da indústria e do comércio. Contudo, não é possível afirmar que tais modificações tenham proporcionado um desenvolvimento significativo no setor da educação.

A aura desenvolvimentista expunha com mais nitidez a precariedade educacional dos brasileiros. O segundo governo Vargas, conhecido pelo impulso nacionalista ao desenvolvimento, ficou devendo muito, se o que estiver em pauta for educação. E quase não se fala de educação nesse período. São tão silenciosas as fontes que, se quiséssemos, poderíamos resumir estas notas à criação de institutos e instituições de administração superior que, de fato, impulsionaram o projeto institucional do país. (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2012f, p. 1)

Em 1952, o conceito de “empregado aprendiz” e o trabalho exercido por menores (14-18 anos), desde que fossem alunos regulares do SENAI, do SENAC ou de instituição por eles reconhecida, foi regulamentado pelo Decreto nº 31.546, de 6 de outubro. O documento instituiu que:

Art. 1º Considera-se de aprendizagem o contrato individual de trabalho realizado entre um empregador e um trabalhador maior de 14 e menor de 18 anos, pelo qual, além das características mencionadas no artigo 3º da Consolidação das Leis do Trabalho, aquele se obriga a submeter o empregado à formação profissional metódica do ofício ou ocupação para cujo exercício foi admitido e o menor assume o compromisso de seguir o respectivo regime de aprendizagem. (BRASIL, 1952c, p. 15917)

Em 1954, com o suicídio de Getúlio Vargas, o vice-presidente Café Filho³⁹ assumiu a Presidência da República, ocupando o cargo apenas por pouco mais de 1 ano. No dia 3 de outubro de 1955, a aliança PSD-PTB sai vitoriosa nas eleições presidenciais, transformando o político mineiro Juscelino Kubitschek de Oliveira em Presidente da República e o líder trabalhista, João Belchior Marques Goulart, em vice presidente. Iniciando seu mandato, o presidente Juscelino Kubitschek (JK), a partir do Decreto nº 38.744, de 1º de fevereiro de 1956, criou o Conselho do Desenvolvimento, cujo objetivo é apresentado no Art. 2º do documento:

Compete ao Conselho estudar as medidas necessárias à coordenação da política econômica do País, particularmente no tocante ao seu desenvolvimento econômico, elaborar planos e programas visando a aumentar a eficiência das atividades governamentais e a fomentar a iniciativa privada; analisar relatórios e estatísticas sobre evolução dos vários setores da economia; estudar e preparar projetos de leis, decretos e atos administrativos, bem como manter-se informado da implementação das medidas aprovadas. (BRASIL, 1956, p. 1897)

O Conselho, órgão diretamente subordinado à Presidência da República, iria coordenar o detalhamento e a execução do plano de governo de JK, que foi anunciado com a promessa

³⁹ “A gestão Café Filho, iniciada após a morte de Getúlio Vargas, caracterizou-se pela volta dos princípios liberais e um aumento do alinhamento com o capital internacional” (CAPUTO, 2007 p. 35).

de realizar “50 anos de progresso em 5 anos de realizações, com pleno respeito às instituições democráticas” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2012g, p. 1). Para tanto, foi formulado o Plano de Metas⁴⁰, consubstanciado inicialmente em 30 objetivos a serem alcançados nas áreas de energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação. Posteriormente, foi acrescido o trigésimo primeiro objetivo, conhecido como “meta-síntese”: a construção de Brasília, transferindo a capital federal para o planalto central.

Em termos de recursos domésticos, nenhum esquema de financiamento foi sequer pensado para sustentar os “cinquenta anos de industrialização em cinco”. Em última análise, as principais fontes de financiamento acabariam sendo os empréstimos subsidiados concedidos pelo BNDE e pelo Banco do Brasil, que se constituíram direta ou indiretamente em importantes fontes de pressão sobre o Tesouro a partir da execução do Plano de Metas.

De fato, o maior problema nesta frente residia na incapacidade do governo em financiar déficits orçamentários de forma não-inflacionária [...]

Ao contrário de Vargas, que em alguma medida acreditava que a criação de bases financeiras sólidas e austeras era uma pré-condição para o desenvolvimento industrial, Kubitschek parecia crer que a inflação era uma consequência dos desequilíbrios estruturais gerados pelo subdesenvolvimento. (PINHO NETO, 1996, p. 22)

Corroborando com a análise de Pinho Neto, Pereira (2003) também percebe, na política desenvolvimentista de JK, o aspecto problemático que compunha a base de sustentação do plano de metas:

Neste cenário [...] estavam presentes contundentes críticas ao crescimento econômico financiado pelo capital estrangeiro: o desenvolvimentismo de JK não ocorreu sem o acúmulo de ônus econômicos e sociais. O governo utilizou-se largamente do expediente de emitir moeda utilizada para os investimentos diretos do Estado ou como subsídio ao capital privado, gerando conseqüentemente déficits para o orçamento da União e prejuízo aos setores produtivos não destacados no plano de metas, como o de agricultura. (PEREIRA, 2003, p. 44)

Sobre a administração dos investimentos reservados para o plano, a partir da divisão dos recursos entre as áreas destacadas, destacamos que:

Os setores que mais recursos receberam foram energia, transportes e indústrias de base, num total de 93% dos recursos alocados. Esse percentual demonstra por si só que os outros dois setores incluídos no plano,

⁴⁰ “Tanto o plano de governo mineiro quanto o Plano de Metas de Juscelino foram elaborados com base em estudos e diagnósticos realizados desde o início da década de 1940 por diversas comissões e missões econômicas”. Destacaram-se os estudos da Comissão Mista Brasileiro Americana de Estudos Econômicos (Missão Abbink) e da Missão Cooke, assim como os do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e os da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2012g, p. 1).

alimentação e educação, não mereceram o mesmo tratamento dos primeiros. (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2012g, p. 1, grifos nossos)

Conforme mencionado, a distribuição de recursos ocorreu de forma extremamente desigual entre os diversos setores, realizada de acordo com a concepção desenvolvimentista vigente na época, que entendia o desenvolvimento industrial como dissociado das demandas sociais. “Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país” (BRASIL, 2008, p. 4). Podemos perceber que, apesar do crescimento no investimento em educação, a disparidade entre os montantes destinados aos setores de infraestrutura é característica da teoria desenvolvimentista predominante na década de 1950, onde, segundo Abu El Haj (2005, p. 41), “acreditava-se que a industrialização e o crescimento econômico seriam suficientes para resolver os impasses sociais”. Desse modo, “os pressupostos teóricos do desenvolvimentismo e suas práticas institucionais causaram graves incoerências entre: desenvolvimento econômico, desenvolvimento político e desenvolvimento social” (ABU EL HAJ, 2005, p. 42). Acerca do aspecto social do contexto, Moreira (2003) reflete:

A cidadania, isto é, os direitos sociais, políticos, jurídicos e econômicos da população nacional, não teve um desenvolvimento nem correlato nem comparável ao ritmo e à grandeza do que aconteceu no campo econômico. A maior parte da população continuou à margem dos benefícios gerados pelo desenvolvimento e crescimento da economia. (MOREIRA, 2003, p. 188)

Neste contexto de expressivo desenvolvimento industrial, a partir da crescente demanda por profissionais com maior qualificação, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, com o objetivo de intensificar a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante do acelerado processo de industrialização, e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais.

2.4 Escolas Técnicas Federais

Transformadas em Escolas Técnicas Federais, através da Lei n.º 3.552, de 16 de Fevereiro de 1959, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional adquiriram personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Definindo o regulamento e dispondo sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos, o documento definiu no Art. 1º seus novos objetivos:

Art. 1º É objetivo das escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura:

- a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou **prosseguir seus estudos**;
- b) preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio.

Parágrafo único. O ensino ministrado nesses estabelecimentos se processará de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, buscando orientá-los do melhor modo possível, dentro de seus interesses e aptidões. (BRASIL, 1959a, p. 3009, grifos nossos)

Desse modo, pela primeira vez na trajetória da legislação vinculada aos estabelecimentos de ensino técnico-profissionalizante no país, formalmente é instituída uma vinculação direta entre formação profissional e a possibilidade de continuação dos estudos. Até então, as finalidades dessa modalidade de ensino estavam formalmente associadas às demandas dos estabelecimentos industriais. As escolas passaram a ofertar três modalidades de ensino, sendo os cursos de aprendizagem, curso básico e cursos técnicos, abaixo descritos:

Art. 3º **Os cursos de aprendizagem** destinam-se a jovens de 14 anos pelo menos, com base de conhecimentos elementares e que desejem preparar-se para ofícios qualificados. [...]

Art. 4º O **curso básico**, de quatro séries, de educação geral, destina-se aos alunos que hajam concluído o curso primário e tem como objetivo ampliar os fundamentos de cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-os, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores.

Art. 5º Os **cursos técnicos**, de quatro ou mais séries, têm por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica. (BRASIL, 1959a, p. 3009, grifos nossos)

Apesar dos significativos ganhos em termos de autonomia, a Diretoria do Ensino Industrial ainda exercia significativa influência nos estabelecimentos, sendo também responsável pelas seguintes competências (Art. 21):

[...] a) proceder a estudos referentes à distribuição dos recursos globais para cada escola; b) elaborar diretrizes gerais dos currículos, sistemas de notas e de exames e promoções; c) proceder a estudos sobre organização dos cursos mais convenientes às diferentes regiões geo-econômicas do País; d) elaborar material didático e planos de cursos e de provas de rendimento escolar; e) realizar estudos para sondagem e avaliação do rendimento escolar, eficiência e adequação dos cursos ministrados nas escolas; f) reunir e publicar dados estatísticos [...] (BRASIL, 1959a, p. 3009)

As Escolas Técnicas Federais obtiveram a aprovação do seu regulamento a partir do Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959. O documento, em seu décimo capítulo, intitulado “Da articulação no Ensino Industrial e dêste com outras modalidades”, a partir do Art. 48, manteve as condições da Lei 1.821, de 12 de março de 1953, mencionada anteriormente. De forma restritiva, essa lei determinou as possibilidades de ingresso no curso superior aos portadores de diploma de técnico industrial apenas a partir de sua formação de origem, de modo que, apesar do avanço da Lei n.º 3.552/59, em termos concretos, a educação profissional não avançou em direção à aproximação com a educação propedêutica, o que caracterizou a manutenção da dualidade estrutural.

Naquele momento, no contexto econômico do país, foi estabelecida a indústria de bens de consumo duráveis, sobretudo a de eletrodomésticos e veículos, elementos tidos como indispensáveis para o desenvolvimento. Destaca-se ainda, como medidas do governo JK, a ampliação dos serviços de infraestrutura como transporte e energia elétrica, além do “estímulo à diversificação da economia nacional aumentando a produção de insumos, máquinas e equipamentos pesados a serem empregados na produção agrícola, de fertilizantes, de frigoríficos, de transporte ferroviário e construção naval” (PEREIRA, 2003, p. 43-44). Um marco na construção do tripé formado pelo capital estatal, nacional e estrangeiro no desenvolvimento industrial nacional foi a criação da “Instrução 113 da SUMOC”⁴¹, de 1955. Tal instrumento permitiu que a importação de máquinas e equipamentos fosse registrada como investimento direto estrangeiro, na base de câmbio livre, e que as remessas de lucros, conforme Caputo e Melo (2009, p. 534), “fossem feitas a uma taxa de câmbio preferencial mais baixa, [o que] elevou substancialmente a taxa de retorno do investimento estrangeiro, tornando a economia brasileira uma das mais atrativas para o capital estrangeiro na América Latina”. Acerca da influência do capital estrangeiro naquele contexto, os autores ainda argumentam que:

O capital privado nacional perdeu parcela de sua participação na vida econômica brasileira, enquanto o capital estrangeiro aumentava sua voz, tanto econômica como politicamente. Isto não significa afirmar que o capital privado nacional tenha sido prejudicado em termos absolutos por tal política, mas este declínio relativo deveu-se tanto ao crescimento do setor público como aos benefícios ao setor estrangeiro oriundos, naqueles anos, das políticas governamentais. Provavelmente, esta política elevou o tamanho

⁴¹ A Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC) foi criada em 2 de fevereiro de 1945, no Governo Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei 7.293. “É criada, diretamente subordinada ao Ministro da Fazenda a Superintendência da Moeda e do Crédito, com o objetivo imediato de exercer o controle do mercado monetário e preparar a organização do Banco Central” (BRASIL, 1945a, p. 1892). Para maiores esclarecimentos a respeito da Instrução 113, consultar Caputo (2007).

relativo da pata estrangeira do tripé industrial em detrimento do capital privado nacional e inspira a interpretação da internacionalização da economia brasileira. (CAPUTO; MELO, 2009, p. 535)

Ainda discutindo a presença do capital estrangeiro, bem como as posturas governamentais em relação a sua influência no período, destacamos as autoras Andrade e Santos (2009) que apresentam, a partir de uma postura crítica, o panorama do desenvolvimento técnico-científico do período e sua relação com o modelo de formação presente nas escolas técnicas, afirmando que:

O projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, todavia, relegava ao segundo plano o desenvolvimento da ciência e tecnologia nacionais, ao exigir ampla participação do capital estrangeiro para a instalação de indústrias modernas. Por essa razão, os recursos para a pesquisa científica e formação de pessoal qualificado não eram prioridades, conforme atesta a redução do orçamento do CNPq. No modelo de JK, as empresas que aqui se instalaram traziam prontos os seus projetos tecnológicos e só necessitavam de técnicos para trabalhar nas fábricas. Era clara a dicotomia entre as aspirações nacionais e a política desenvolvimentista. (ANDRADE; SANTOS, 2009, p. 230, grifos nossos)

Corroborando com a análise de Andrade e Santos (2009), a partir do entendimento de que o desenvolvimento e crescimento da economia realizou-se através de um processo excludente, dissociado das demandas sociais do país, Abu El Haj (2005) entende que:

[...] a acelerada industrialização implicava um crescimento econômico superior ao ingresso da população no consumo interno. Esse fato gerou três impasses imediatos, que repercutiram sobre o colapso da democracia, em 1964: um endividamento externo e de curta duração; uma inflação galopante (principalmente pelos custos da construção de Brasília) e uma excessiva concentração industrial no Sudeste. (ABU EL HAJ, 2005, p. 42)

Concluindo seu raciocínio, o autor acrescenta que, “terminado o ciclo desenvolvimentista, o Brasil exibia relações de dependência externa bem mais complexas do que nas décadas anteriores” (ABU EL HAJ, 2005, p. 42). Desse modo, “a maior parte da população continuou à margem dos benefícios gerados pelo desenvolvimento e crescimento da economia (MOREIRA, 2003, p. 188).

A política econômica do governo Kubitschek promoveu fortes repercussões sobre o processo de sucessão presidencial⁴², de modo que, nas eleições realizadas em 3 de outubro de

⁴² “Enquanto, externamente, JK era pressionado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), internamente, era responsabilizado pela inflação crescente, decorrente dos gastos com Brasília, e pela entrada em massa do capital estrangeiro no país. Além de enfrentar greves e manifestações organizadas por estudantes e trabalhadores

1960, o candidato Jânio Quadros – apoiado pela União Democrática Nacional (UDN), oposição política ao governo de JK – obteve esmagadora vitória, juntamente com João Goulart, eleito novamente vice-presidente da República⁴³. Após 5 anos de governo, em 31 de janeiro de 1961, JK passou a faixa Presidencial ao seu sucessor, Jânio Quadros, que governou o país por apenas 7 meses, renunciando em 25 de agosto de 1961 e transferindo para João Goulart a Presidência da República.

Em seu curto mandato, Jânio Quadros assinou o Decreto n.º 50.492 de 25 de abril de 1961, que complementou a regulamentação da Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento dos ginásios industriais. Segundo o documento, em seu Art. 2º, o curso básico de ensino industrial, mantido o seu caráter de educação geral, passaria a funcionar com os seguintes objetivos: “ampliar os fundamentos da cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-o com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores” (BRASIL, 1961a, p. 3844). Mantendo a tendência de progressiva aproximação entre o ensino industrial e o ensino secundário (de caráter propedêutico), o documento determinou que:

Art. 9º Aos concluintes da quarta série de ginásio industrial será conferido "certificado de conclusão do ginásio industrial", equivalente ao de conclusão do primeiro ciclo do ensino secundário. Art. 10. É facultado aos estabelecimentos de ensino secundário manter ginásio industrial paralelamente ao seu curso ginásial ou transformar êste em ginásio daquele tipo. (BRASIL, 1961a, p. 3844)

Em 1961, o Presidente João Goulart assina a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro, sendo esta a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional⁴⁴. O documento manifesta a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional por meio da equivalência plena, formalizando, assim, um avanço na questão da dualidade estrutural de ensino. Segundo Moura (2010, p. 878), “pela primeira vez, um regulamento envolve todos os níveis e modalidades de ensino e dá plena equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes de mesmo nível, sem necessidade de adaptação, colocando fim,

urbanos e rurais, o governo sofreu fissuras na sua principal base de sustentação política” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2012h, p. 1).

⁴³ Naquele contexto, as eleições para presidente e vice-presidente da República eram realizadas de forma independente. “Para enfrentar a oposição, o PSD, apesar das dificuldades, retomou a aliança com o PTB e lançou as candidaturas do marechal Henrique Teixeira Lott a presidente e de João Goulart, mais uma vez, a vice. Mas, como Jango era um candidato forte, e como os votos para presidente e vice-presidente eram desvinculados, o próprio Jânio passou a estimular em todo o país a criação de comitês Jan-Jan: Jânio para presidente e Jango para vice. O movimento Jan-Jan ganhou as ruas, e Jânio e Jango ganharam as eleições” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2012h, p. 1).

⁴⁴ Sobre a tramitação da Lei, iniciada em 1948 e concluída apenas em 1961, consultar Montalvão (2011, p. 12).

legalmente, à dualidade no ensino”. No entanto, conforme ressalta Canali (2009, p. 11), “é importante assinalar que a dualidade só acabou formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior”. Corroborando com esta análise, Chieco e Cordão (1995, p. 158) afirmam que “a Lei n.º 4.024 representou, sem dúvida alguma, uma conquista e um significativo avanço no cenário educacional brasileiro, mas quase nada acrescentou em matéria de educação profissional”.

No ano de 1964, o golpe civil-militar⁴⁵ veio pôr fim a 18 anos de regime político democrático, momento em que assumiu a presidência da república o Marechal Castelo Branco. Sobre aquele contexto, Cunha (2005b, p. 127) destaca que a Diretoria do Ensino Industrial criou diversos “centros” especializados em cursos de “didática do ensino industrial”⁴⁶, de modo que:

As tentativas de unificação [entre o ensino médio propedêutico e o ensino profissionalizante] voltaram-se inicialmente para o primeiro ciclo do ensino médio. A primeira proposta concreta de integração foi o projeto dos "ginásios modernos", encampado pelo Plano Trienal de Educação 1963/1965. Logo a seguir vieram as propostas dos "ginásios únicos e pluricurriculares", "ginásios orientados para o trabalho" e dos "ginásios polivalentes". (INEP, 1982, p. 22)

A disponibilidade externa de capital e a determinação do governo militar de inserir o Brasil na categoria de “nação desenvolvida” viabilizaram pesados investimentos em infraestrutura (rodovias, ferrovias, telecomunicações, portos, usinas hidrelétricas, usinas nucleares), nas indústrias de base (mineração e siderurgia), de transformação (papel, cimento, alumínio, produtos químicos, fertilizantes), equipamentos (geradores, sistemas de telefonia, máquinas, motores, turbinas), bens duráveis (veículos e eletrodomésticos) e na agroindústria

⁴⁵ A experiência brasileira, comparada a outras experiências autoritárias vivenciadas no mesmo período em outros países da América Latina, alicerçou-se sob bases singulares. No âmbito da política, “tratava-se de um regime tipicamente militar no sentido de que as Forças Armadas, enquanto instituição, passavam a dirigir o país [...], [porém] manteve-se em funcionamento os mecanismos e os procedimentos de uma democracia representativa: o Congresso e o Judiciário continuaram em funcionamento, a despeito de terem seus poderes drasticamente reduzidos e de vários de seus membros serem expurgados; manteve-se a alternância na presidência da República; permaneceram as eleições periódicas, embora mantidas sob controles de várias naturezas; e os partidos políticos continuaram em funcionamento, apesar da atividade partidária ser drasticamente limitada”. (KINZO, 2001, p. 4).

⁴⁶ Destacando-se, dentre eles, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional de São Paulo (CENAFOR); Centro de Educação Técnica da Amazônia (CETEAM); Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE); Centro de Educação Técnica da Guanabara (CETEG); Centro de Educação Técnica de Brasília (CETEB); Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (CET/UTRAMIG); Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (CETERGS); Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA) (CUNHA, 2005b, p. 128).

de alimentos (grãos, carnes e laticínios) (PEREIRA, 2003, p. 60). Assim, “o período dos governos militares [...] é caracterizado pela modernização da estrutura produtiva ao alto custo do endividamento externo” (BRASIL, 2010a, p. 11). Naquele contexto, conforme Moura (2007, p. 11), a educação aparece como a “grande alavancadora do desenvolvimento, sendo utilizada como meio de inculcação da ideologia do governo autoritário”.

Durante o final da década de 1960 e início dos anos 1970, uma série de experimentos educacionais, orientados para a profissionalização de jovens, foi implantada no território nacional sob influência norte-americana, tais como os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT), os Ginásios Polivalentes, e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEM)⁴⁷. Sobre o caráter ideológico dessas iniciativas, mais especificamente o PREMEM, Araújo afirma que tratou-se de:

[...] um modelo de educação que não levou em conta, em momento algum, a realidade cultural brasileira, mas uma educação copiada de um país que tinha por princípio um modelo de educação para formar mão-de-obra barata, utilizando os excluídos da sociedade. Aqui no Brasil, através da ajuda técnica e financeira da USAID ele foi colocado em prática com total conivência da elite brasileira que, utilizando o Estado como aparelho de classe, reproduziu-a com a mesma finalidade com que era aplicado este modelo de educação nos EUA. (ARAÚJO, 2009, p. 90-91)

A regulamentação da profissão de Técnico Industrial veio a concretizar-se no ano de 1968, a partir da Lei n.º 5.524, de 5 de novembro, que dispôs sobre a natureza do seu exercício profissional. Segundo o Art. 2º do documento, sua atividade profissional seria efetivada nas seguintes perspectivas:

I - conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade; II - prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas; III - orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações; IV - dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados; V - responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos, compatíveis com a respectiva formação profissional. (BRASIL, 1968, p. 9689)

Em 1971, o Congresso Nacional instituiu o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (I PNDE), que, através da instalação de Corredores de Transportes, do Programa Petroquímico e do Programa de Comunicações, “encaminha para a implantação de cursos técnicos em áreas afins” (BRASIL, 2010a, p. 11).

⁴⁷ Para um maior aprofundamento nestas iniciativas, consultar Ferreira Bittencourt Jr (2013) e Castro (2005).

Ainda no ano de 1971, durante o governo do general Emilio Garrastazu Médici, a LDB de 1961, após uma década de sua promulgação, foi alterada pela Lei 5.692, de 11 de agosto, que se dirigiu apenas ao ensino de 1º e 2º graus. Articulando-se à primeira LDB a partir da alteração de várias de suas determinações, em seu Art. 1º, a referida Lei determinou que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, p. 6377). Assim, o currículo do 1º e 2º graus, além do conteúdo de educação geral já existente, adquiriu o eixo de “formação especial”, que, segundo o Art. 5º do documento:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971, p. 6377)

No ensino de primeiro grau, os conteúdos de educação geral seriam exclusivos das séries iniciais e no ensino de segundo grau, por sua vez, predominariam os conteúdos de formação especial. Desse modo, a Lei 5.692/71, de maneira compulsória, “integrou” o ensino técnico-profissional ao segundo grau. Paralelamente ao ensino regular, foi instituída a profissionalização em nível do ensino supletivo, onde a habilitação profissional poderia ser adquirida através da realização de cursos e exames⁴⁸. O estudo do processo histórico que levou à proposta da Lei 5.692/71 aponta para uma mudança de paradigma quanto às relações entre escola de formação geral e trabalho. A princípio, “não ficaram muito definidos os contornos dessas relações. Assim elas foram operacionalizadas como relação entre escola e mercado de trabalho ou como relação entre escola e emprego” (INEP, 1982, p. 27). Como resultado dessa nova perspectiva, podemos apontar:

[...] a tentativa de dotar a educação [de currículo propedêutico] do mesmo tipo de racionalidade característica das chamadas organizações modernas. Essa tentativa se configurou, tanto na multiplicação de hierarquias ocupacionais dentro do sistema escolar – supervisores, orientadores educacionais, administradores e inspetores – como na caracterização da

⁴⁸ “Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho” (BRASIL, 1971, p. 6377).

atividade educacional em termos tecnicistas, mais adequados ao universo empresarial. (INEP, 1982, p. 27)

Desse modo, o ensino de 2º grau, em termos formais, passava a estar submetido às concepções adotadas pelo ensino técnico-profissionalizante, que, via de regra, encontrava-se em situação de dependência das características do mercado de trabalho para a oferta e desenvolvimento de seus cursos. Acerca do aspecto profissionalizante da Lei 5.692/71, Chieco e Cordão fazem a seguinte análise:

Entre outras, duas razões nortearam essa característica. Uma, mais imediata e prática, era a preocupação governamental com a excessiva pressão às portas das universidades pelos excedentes dos vestibulares. Outra razão, derivada da política macro-econômica, era a necessidade de formação de técnicos para o desenvolvimento econômico acelerado – era a teoria do capital humano⁴⁹ legalmente instituída. (CHIECO; CORDÃO, 1995, p. 158-159)

Apesar da determinação legal prevista na Lei 5.692/71, “a profissionalização restringiu-se, praticamente, às escolas públicas e particulares que já eram profissionalizantes antes da Lei” (INEP, 1982, p. 44). Isto porque a “integração” entre ensino propedêutico e ensino profissional, como já foi dito, ocorreu de forma compulsória, não havendo inclusive o necessário apoio para a efetivação da proposta que deveria incluir desde a capacitação docente até o orçamento necessário para aquisição dos materiais imprescindíveis para a implantação dos conteúdos profissionalizantes (CAMELO; MOURA, 2010, p. 87). Desse modo, segundo Matias e Fernandes (2002), os componentes do currículo da formação profissional foram:

[...] geralmente ministrados de forma teórica, sem uso de laboratórios e/ou equipamentos adequados. A maior parte das Escolas fez opção pelo ensino comercial, para o qual os custos com infra-estrutura eram praticamente inexistentes. Registram-se, como exemplo, os cursos de Técnico em Secretariado, que se alastraram pelo país, sem que as escolas recebessem uma única máquina de datilografia, requisito fundamental aos trabalhadores que buscavam colocação profissional nessa área. (MATIAS; FERNANDES, 2002, p. 113)

A partir do panorama acima mencionado, Moura (2007) faz a seguinte análise:

[...] ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa

⁴⁹ Sobre a teoria do capital humano, consultar Oliveira (2001).

complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão. (MOURA, 2007, p. 13)

Diante desse quadro, observou-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas a fim de garantir uma formação que lhes favorecesse a continuação dos estudos no nível superior. Esse movimento de esvaziamento – de estudantes e conteúdos – contribuiu significativamente para o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal (BRASIL, 2007a, p. 15). Desse modo,

Por uma série de razões, a Lei 5692/71 foi um retumbante fracasso. O volume de críticas dos especialistas em educação, a má vontade de uma parcela da população desinteressada na formação profissional no nível de segundo grau, a falta de professores das disciplinas profissionalizantes, a falta de infraestrutura das escolas, as mudanças do cenário econômico não tão alvissareiro como no auge do milagre⁵⁰ podem ser citadas. (PEREIRA, 2003, p. 66)

Na contramão desse desastroso quadro de insucesso, registrou-se ao longo dos anos de 1960 e 1970 a significativa valorização da força de trabalho egressa das Escolas Técnicas Federais, sendo esta, naquele momento, “absorvida pelas grandes empresas privadas ou estatais, quase na sua totalidade, devido ao alto padrão de ensino oferecido pelas mesmas” (CANALI, 2009, p. 14). Analisando a atuação da Rede Técnica Federal naquele contexto, Pereira (2003, p. 66) indica que suas escolas “asseguravam boas colocações nos vestibulares, além de bom desempenho nos cursos superiores aos alunos egressos, apesar de cargas horárias pequenas dos currículos e dos conteúdos propedêuticos em seus currículos”. Desse modo,

[...] tudo leva a crer que este período é marcado pela chegada crescente nestas instituições de estudantes pertencentes à camada da sociedade sócio-economicamente mais favorecida e que normalmente não buscavam nestas instituições a formação técnica, mas uma boa escola pública. (PEREIRA, 2003, p. 66)

Corroborando com a teoria de Pereira (2003), os autores Cunha e Góes fazem análise semelhante do contexto:

⁵⁰ “O período 1968-1973 é conhecido como ‘milagre’ econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas, de 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do ‘milagre’ é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos” (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2008, p. 222).

Desorganizado o ensino público de caráter geral nas escolas públicas de 2º grau das redes estaduais, e deterioradas sua qualidade, esses estudantes viam nas escolas técnicas industriais a única maneira de terem acesso a um ensino gratuito de alta qualidade, que lhes propiciava uma adequada preparação para os exames vestibulares aos cursos superiores. (CUNHA; GÓES, 2002, p. 70)

Nesse contexto, as Escolas Técnicas Federais passaram a ser reconhecidas pela comunidade como instituições que, além de promoverem a formação profissional, ofertam um ensino médio de qualidade, com bons índices de aprovação no vestibular. Como consequência dessa “nova característica” institucional, o contexto educacional brasileiro passa a contar com mais uma “possibilidade de dualidade”, tendo sido esta batizada de “dualidade invertida” por autores como Kuenzer (2011). Essa inversão refere-se ao grande ingresso na Rede Técnica Federal das classes média e alta da sociedade, em busca de um Ensino Médio gratuito, de qualidade, e que garanta o acesso ao Ensino Superior. Segundo Kuenzer (2011),

A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade, ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada pelos jovens de classe média, que nela vêm uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social. (KUENZER, 2011, p. 51)

Desse modo, podemos afirmar a partir de meados da década de 1970, a dualidade estrutural da educação brasileira ganha uma nova “variante”, passando a configurar uma nova forma de exclusão para a parcela da população que concilia trabalho e estudo: a dualidade invertida. Invertendo seu estigma educacional, as “escolas dos pobres trabalhadores” progressivamente ganharam status social de instituições de excelência⁵¹. Naquele contexto, a clientela da Rede passa a ser composta, numa quantidade significativa, por uma parcela da população que não se encontrava inserida no mercado de trabalho tampouco possuía interesse em realizar tal imersão antes da conclusão da trajetória escolar (normalmente realizada no Nível Superior de ensino). A dualidade invertida, portanto, configurou-se na apropriação dos espaços destinados à formação profissional Técnica de Nível Médio pelas camadas da população que não pretendem exercer profissão antes da conclusão do Ensino Superior. Este significativo movimento em direção às então Escolas Técnicas por parte daqueles que não

⁵¹ É importante salientar que essa condição é mantida até os dias atuais, como atestam os depoimentos dos estudantes e candidatos ao ingresso no Curso (discutidos no Capítulo 4 deste trabalho) além da análise de autores como Arruda (2013).

possuem o foco na formação para o exercício de uma profissão ainda caracteriza profundamente o atual cenário dos Institutos Federais.

A partir da intensa pressão por parte de diversos setores da sociedade, em 1982, a Lei n.º 7.044, de 18 de outubro, alterou os dispositivos da Lei n.º 5.692/71 referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. O documento, em seu Art. 4º, parágrafo 2º, determinou que “a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982, p. 19539). A característica profissionalizante do 2º grau perdia o aspecto compulsório, passando então a tornar-se apenas uma possibilidade. No contexto social, o país vivenciava um momento de estagnação econômica, distanciando-se cada vez mais das altas taxas de crescimento, vivenciadas durante o “milagre econômico” no início da década anterior, e lutava contra a crescente inflação e a alta taxa de desemprego. Além disso, “o Governo Militar usara amplamente o planejamento econômico como ferramenta e apesar da eficiência de algumas delas, sob o ponto de vista meramente econômico, muito pouco se alcançou no sentido de avanços no campo social” (PEREIRA, 2003, p. 61).

Naquele momento, o governo militar enfrentava frequentes manifestações populares a favor da abertura política, de modo que, inserida em um longo e complexo processo de redemocratização, “a crise financeira do início dos anos 1980 pôs um ponto final tanto no regime militar como no crescimento forçado do país. O retorno do país à democracia em 1985 ocorreu sob uma pesada dívida externa e uma inflação em aceleração” (BACHA; BONELLI, 2005, p. 166).

O processo de redemocratização da sociedade brasileira, conforme Kinzo (2001, p. 4), realizou-se de forma lenta e gradual, “em que se transcorreram 11 anos para que os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular”⁵². Instaurou-se, naquele momento, um movimento de reformas em instituições e leis, que resultaram na Assembleia Nacional Constituinte⁵³, cujos membros, deputados e

⁵² “Para propósito analítico, pode-se dividir este processo em três fases. A primeira, de 1974 a 1982, é o período em que a dinâmica política da transição estava sob total controle dos militares, mais parecendo uma tentativa de reforma do regime do que os primeiros passos de uma transição democrática de fato. A segunda fase, de 1982 a 1985, é também caracterizada pelo domínio militar, mas outros atores – civis – passam a ter um papel importante no processo político. Na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares deixam de deter o papel principal (apesar de manterem algum poder de veto), sendo substituídos pelos políticos civis, havendo também a participação dos setores organizados da sociedade civil” (KINZO, 2001, p. 4).

⁵³ O Senado Federal disponibilizou uma versão digital dos Diários da Assembleia Nacional Constituinte, que contém a íntegra dos debates em Plenário, nas Comissões e Sub-Comissões Temáticas, além de obras e

senadores, foram eleitos em 1986, com a finalidade de elaborar uma Constituição democrática para o país. Promulgada em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição Federal trouxe significativos ganhos aos direitos civis quando, pela primeira vez em nossa história Constitucional, explicitou a declaração dos Direitos Sociais, onde destacou-se a educação. Encontramos em seu Art. 208 o detalhamento sobre o direito à educação, onde o inciso II determina a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”⁵⁴ (BRASIL, 1988, p. 1).

A educação e sua vinculação ao trabalho aparecem explicitamente nos Art. 205, onde determinou-se que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 1). Também encontramos vínculo entre educação e trabalho no Art. 214 do documento:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - **formação para o trabalho;**

V - **promoção humanística**, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988, p. 1, grifos nossos)⁵⁵

Naquele contexto, ao longo da década de 1980, um amplo debate sobre a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade estrutural entre a formação geral e a formação técnica foi realizado por docentes e pesquisadores, em especial aqueles ligados à Educação Profissional. Ilustrando as discussões empreendidas naquele momento, destacamos a reflexão de Kuenzer (1989) indicando que:

documentos correlatos no endereço: <http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/asp/CT_Abertura.asp>. Acessado em: 31/07/2013.

⁵⁴ A Emenda Constitucional nº 14, de 1996, fez a seguinte alteração na redação do Inciso: “II - progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 2009b, p. 63047).

⁵⁵ A emenda Constitucional nº 59, de 2009, alterou o "Caput" do Art. 214, que teve sua redação alterada para: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:” (BRASIL, 2009b, p. 63047). E acrescentou ainda o Inciso “VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 2009b, p. 63047).

[...] já não se sustentam propostas pedagógicas que separam as funções intelectuais das funções técnicas; pelo contrário, o que se exige do homem moderno é uma formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito político e produtivo, que, potencialmente dirigente, tenha conhecimento científico e consciência de seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais. (KUENZER, 1989, p. 23-24)

Caracterizando o contexto social e político da década de 1980, momento marcado por significativas mobilizações, Frigotto e Ciavatta (2011) argumentam que:

[...] ao longo da década de 1980, no processo constituinte e, em seguida, no debate da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais de trinta organizações científicas e sindicais ligadas aos interesses mais amplos da sociedade e da classe trabalhadora constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública gratuita, laica, universal e unitária. Foi também neste período que, no debate do ensino médio, em suas diferentes modalidades, a concepção da educação politécnica se contrapôs às visões do tecnicismo, do adestramento e da polivalência. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624)

Ainda evidenciando as mudanças ocorridas no período, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 56) indicam que “o debate travado na década de 1980, sobre a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, introduziu na história da educação brasileira o conceito de politecnicia⁵⁶”, como alternativa ao modelo fragmentado e excludente da formação ofertada aos trabalhadores do país. Os autores explicam que:

[...] na proposta de LDB de 1988 [do Deputado Otávio Elísio], quando se tratava de organizar o Ensino Médio sobre a base da politecnicia, não se pretendia multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade, mas sim de incorporar no Ensino Médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 56).

⁵⁶É importante diferenciar o conceito de politecnicia do conceito de polivalência (presente, por exemplo no modelo de trabalho Japonês denominado Toyotismo), pois, apesar das semelhanças, os conceitos se diferem em pontos importantes. “O trabalhador polivalente deve mobilizar toda a sua capacidade cognitiva e mesmo renovar seus conhecimentos diariamente para melhor servir à produção em constante transformação, levando também à necessidade de integração das capacidades e competências diversas. Entretanto, a polivalência ainda guarda a cisão entre concepção e execução do trabalho, pois a amplitude da ação do operador tem como limite o planejamento da atividade e o delineamento de seus objetivos principais” (CHIARIELLO; EID, 2010, p. 4). A politecnicia supera a separação entre concepção e execução do trabalho. Segundo Rubega (2004, p. 20), “o ensino técnico dentro da visão da politecnicia implica uma estrutura unitária da educação e currículos que possibilitem a articulação dos conteúdos sobre três dimensões: os objetivos do trabalho humano; os instrumentos, máquinas e mecanismos; e as relações da organização social e do trabalho”. Corroborando com este entendimento, Rodrigues (2008, p. 172) destaca que “a concepção politécnica de educação propõe, através de sua dimensão infraestrutural, a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, que apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho”.

2.4.1 Inserção das discussões acerca da Educação Politécnica no contexto brasileiro

O conceito de educação politécnica opõe-se ao tradicional distanciamento entre formação propedêutica e mundo do trabalho, no qual o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar os processos produtivos, enquanto o ensino profissional é destinado àqueles que devem apenas executar processos previamente estabelecidos, cujas concepções não são compreendidas. Segundo Frigotto, (1988, p. 444), “a politecnia implica a busca de eixos que estruturem o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação do homem em todas as suas dimensões”. O entendimento de educação politécnica vincula-se diretamente, portanto, a uma concepção integral e unitária de conhecimento. Nesse sentido, ainda conforme Frigotto (1988):

A concepção unitária, orgânica do conhecimento implica, de saída, a superação dos dualismos: particular-geral, teórico-prático, técnico-político, técnica-humanidades. Há que se trabalhar o diverso no unitário, no campo técnico, social e no conjunto do conhecer e fazer humano. (FRIGOTTO, 1988, p. 444-445)

Desse modo, a perspectiva politécnica busca a superação do modelo de educação historicamente sedimentado no contexto brasileiro – demasiadamente fragmentado, no qual os conhecimentos via de regra são transmitidos numa perspectiva descontextualizada dos seus aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais – por um currículo contextualizado, que parta de um entendimento amplo da realidade. Na perspectiva pretendida:

[...] a educação geral será compreendida como apropriação dos princípios teórico-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagem e situar, a si e ao seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais das quais participe. Só assim **o ensino de 2º grau, em sua dimensão politécnica, será capaz de superar tanto o academicismo clássico como o profissionalismo estreito.** (KUENZER, 1989, p. 24, grifos nossos)

Encontramos significativa reflexão acerca do modelo de educação politécnica em Saviani (2003), quando este afirma que o processo de trabalho desenvolve, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais:

Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 138)

Sobre a complexa relação entre o mundo do trabalho – que por natureza é indissociável do desenvolvimento científico – e a formação do trabalhador, Kuenzer (1989, p. 24) tece reflexão na qual destaca a contradição que dissocia o “realizar” do “conceber”, reforçando a necessidade do modelo educacional unitário, politécnico.

Por um lado, à medida que avança o desenvolvimento científico e tecnológico, as atividades no sistema produtivo vão se tornando cada vez mais simplificadas. **Esta simplificação, no entanto, é aparente, na medida em que resulta da complexificação da ciência.** Ou seja, quanto mais se desenvolve a ciência, mais se simplifica o trabalho. Contrariamente ao que se afirma, esta simplificação deveria levar à formação científica mais profunda, sob pena de divorciar-se cada vez mais o trabalhador do seu instrumento de trabalho, por não dominar a ciência que ele incorpora, tornando-se, desta forma, e inversamente ao que se pretende com o processo de humanização, escravo do sistema produtivo. (KUENZER, 1989, p. 24, grifos nossos)

Uma característica essencial da educação politécnica refere-se ao entendimento do “trabalho” enquanto transformação ativa e consciente das condições naturais que cercam a espécie humana, transformação responsável pela produção das suas condições de existência e consequentemente também da sua interioridade. Nessa perspectiva, o trabalho configura aquilo que o pensamento Marxista denomina de “fundamento ontológico do ser social”, visto que, conforme Costa (2012e, p. 12), “configura-se como o marco ontológico que garante, trans-historicamente, a (re)produção sociometabólica da base material que sustenta a humanidade; e, historicamente (dentro do capitalismo), se apresenta na forma de força de trabalho alienada do controle dos próprios produtores (o proletariado)”.

No desenvolvimento da proposta politécnica, o trabalho adquire caráter de princípio educativo, tornando-se um dos principais eixos norteadores do processo escolar, não confundindo-se com a ideia da “profissionalização” que via de regra apenas instrumentaliza os sujeitos apenas para o exercício de uma profissão. Nesse sentido, Moura (2013) esclarece que:

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, **não há espaço para a profissionalização stricto sensu** quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. (MOURA, 2013, p. 707, grifos nossos)

Desse modo, a proposta politécnica propõe-se a aproximar os sujeitos das questões e reflexões voltadas ao “mundo do trabalho” numa perspectiva ampla, contemplando as diversas facetas do metabolismo entre homem e natureza (processo no qual o homem, a partir

de suas ações, media, regula e controla sua ligação com o mundo natural, “transformando dialeticamente, a partir desse processo, tanto as objetividades naturais quanto os indivíduos que o realizam e a própria sociedade” (COSTA, 2012e, p. 37)).

As discussões relativas à educação politécnica encontram-se dispostas no terceiro capítulo deste trabalho. Ao longo do Capítulo 3, discutimos ainda a vinculação entre politecnia e a atual proposta do currículo integrado, elucidando as questões conceituais que se caracterizam enquanto interseções, assim como aquelas que promovem o distanciamento entre as duas perspectivas educacionais.

2.5 Centros Federais de Educação Tecnológica

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi instituído em 1994, durante o governo do presidente Itamar Franco, através da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro,⁵⁷ e transformou gradativamente as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)⁵⁸. O processo foi realizado:

[...] mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. (BRASIL, 2008, p. 5)

Acerca da constituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, podemos afirmar que se tratou da instituição de um sistema de ensino paralelo ao sistema nacional e regular de educação, com gestão e objetivos específicos cujo eixo central caracterizava-se pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Segundo a Lei n.º 8.948/94, Art. 1º, parágrafo 2º, a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica teve como finalidade permitir uma melhor articulação da Educação Tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais da Política Nacional de

⁵⁷ Algumas escolas já haviam sido transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica antes da Lei 8.948/94: em 1978, através da Lei n.º 6.545, de 30 de Junho, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Celso Suckow da Fonseca, situada no Rio de Janeiro (regulamentadas pelo Decreto n.º 87.310, de 21 de Junho de 1982); em 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão, por sua vez, foi transformada pela Lei n.º 7.863, de 31 de Outubro. E, em 1993, a Escola Técnica Federal da Bahia é transformada pela Lei n.º 8.711, de 28 de Setembro.

⁵⁸ O início da transição das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica somente veio a ocorrer no ano de 1999. A Escola Técnica Federal da Paraíba, por exemplo, se tornou o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba em 1999 (IFPB, 2013, p. 1). O processo de transformação das Escolas Agrotécnicas Federais, por sua vez, teve início no ano de 2001, com a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Petrolina em CEFET-Petrolina (PEREIRA, 2003, p. 77).

Educação, além de sua integração os diversos setores da sociedade e do setor produtivo. No entanto, conforme entendimento de Garcia e Lima Filho (2004),

[...] a proposta do MEC, na medida em que definia uma estrutura de educação tecnológica específica e paralela, se colocava em sentido oposto à concepção do sistema nacional de educação, presente no projeto de LDB que se encontrava em discussão no Congresso Nacional e que previa a integração e articulação dos níveis e modalidades educacionais em um sistema único, dando-lhe uma dimensão de totalidade. (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 19)

Desse modo, podemos afirmar que a proposição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica constituiu-se em uma iniciativa que corroborou com o histórico distanciamento entre Educação Profissional e Educação Propedêutica, caminhando portanto na direção da dualidade estrutural da educação brasileira. Refletindo nessa perspectiva, Garcia e Lima Filho (2004) apontam que:

A orientação presente no item 3 do Planejamento político-estratégico do MEC, de “separar do ponto de vista conceitual e operacional a parte profissional da parte acadêmica”, criando duas redes escolares no âmbito do Ensino Médio, tratava de atender às preocupações de adequar a formação profissional, visando à flexibilização dos currículos, tornando-os atrativos aos investimentos empresariais e, ao mesmo tempo, reduzindo a duração dos cursos, o que implicaria, naturalmente, a redução do aporte de recursos públicos para a educação profissional e a progressiva retirada do comprometimento da União com a gestão dessa parcela do sistema educacional. (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 20)

Nesse contexto, percebemos claramente o movimento de “avanços e retrocessos” que “sistematicamente” caracteriza a trajetória da educação profissional brasileira. Podemos afirmar que essa trajetória de “idas e vindas” reflete com exatidão a complexa correlação de forças antagônicas que permeia nossa sociedade (na verdade, a sociedade capitalista de um modo geral) e materializa-se em todos os seus espaços, inclusive no desenvolvimento das políticas públicas educacionais, materializando disputas por projetos sociais diversos. Entendemos, nesse sentido, que todas as reformas contêm objetivos não-explicitados, estes, via de regra, encontram-se vinculados à legitimação de uma determinada organização ou classe da sociedade. Refletindo nesta perspectiva, Lima Filho (2002) analisa que:

[...] refutando a racionalidade tecnocrática e o caráter instrumental e mercadológico da política educacional - os quais se pretende ocultar mediante o viés da eficiência e adequada gestão dos recursos públicos - **considero que as transformações nos sistemas educacionais - e em particular as reformas educativas - expressam projetos políticos e constituem, por excelência, um locus de disputa de poder.** Por essa razão,

as reformas educativas só podem ser entendidas nos marcos mais amplos de um sistema social, ou seja, **uma reforma educativa constitui-se como, ou é parte de, uma reforma social.** (LIMA FILHO, 2002, p. 276-277, grifos nossos)

Concordando com a reflexão de Lima Filho (2002) acerca da impossibilidade de realizar análise das questões relacionadas à educação dissociadas do contexto social, destacamos a reflexão de Frigotto e Ciavatta (2011) acerca das transformações ocorridas nos âmbitos social e político durante aquele contexto:

[...] na década de 1990, sob a base da mundialização do capital, das reformas que consubstanciam o desmanche do Estado na garantia de direitos coletivos e universais e do avassalador processo de privatizações, que a ideologia do capital humano se redefine, mediante as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624)

Desse modo, a análise histórica do contexto social no qual foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica corrobora com o argumento de Garcia e Lima Filho (2004, p. 20), anteriormente mencionado, ao afirmar que a criação do referido Sistema visava adequar a formação técnica aos interesses do mercado, através da flexibilização dos currículos, moldando os profissionais a partir das demandas dos empregadores. Com essa nova formatação, a oferta privada de educação profissional tornava-se ainda mais atrativa aos investimentos empresariais, contribuindo simultaneamente para a redução do aporte de recursos públicos voltados à educação profissional e conseqüentemente uma progressiva retirada do comprometimento da União com a gestão dessa parcela do sistema educacional. Confirma-se portanto que a referida reforma constituiu-se em uma iniciativa que corroborou com o histórico distanciamento entre Educação Profissional e Educação Propedêutica, caminhando portanto na direção da dualidade estrutural da educação brasileira.

Podemos afirmar ainda, partindo da análise de Frigotto e Ciavatta (2011, p. 624) acima apontada, que no contexto dos anos de 1990 ganham evidência as dimensões do individualismo e da competição, associadas diretamente à concepção de “empreendedorismo” (abordado no Cap. 1). Conforme Salazar (2015, p. 153), o destaque dado ao empreendedorismo naquele momento relaciona-se à reestruturação do Sebrae; as políticas monetárias do Plano Real; a instituição do “Simples” (Lei 9.317/96); e a inserção da disciplina empreendedorismo no currículo dos cursos universitários. Sobre as políticas de fomento ao empreendedorismo, destacamos a análise de Silva (2009, p. 3) que indica que estas políticas “servem aos interesses do sistema econômico e como tal, seguem a trajetória de

culto ao individualismo, desviando o enfoque da totalidade histórica na análise dos fenômenos sociais”. Realizando análise semelhante, Lima Júnior (2011) argumenta que:

É possível perceber nas propostas da educação empreendedora os sinais da cilada do individualismo, presentes na cartilha do capitalismo neoliberal, capaz de angariar os atores necessários à formação dos lucros, bem como as justificações às práticas educativas mais gerais produzidas nos diversos espaços de formação, reforçando a prática do *Você S.A.*, do você por você mesmo. (LIMA JÚNIOR, 2011, p. 11)

Nesse contexto, a Educação Profissional tende a ser resumida na formação aligeirada de jovens (e adultos) em cursos pragmáticos, tecnicistas, resumidos à treinamentos mínimos voltados para realização de simples ofícios (tarefas), sendo esta a “forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624).

Após longo embate, no ano de 1996, foi sancionada a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, que, substituindo a LDB 5.692/71, passou a estabelecer as novas diretrizes e bases da educação nacional e, em seu Art. 1º, instituiu a seguinte concepção de educação para o país:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 27833)

Ainda em seu Art. 1º, parágrafo 2º, a nova LDB vincula a educação à prática social e reforça a ligação da educação escolar com o trabalho. Assim, reafirmando a concepção da Constituição de 1988, a vinculação com o mundo do trabalho formalmente passa a ser um eixo estruturante da educação nacional. O documento atribuiu uma nova identidade ao Ensino Médio, dissociando-o da Educação Profissional, e determinou sua vinculação com a Educação Básica, caracterizando-se como sua etapa final. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000a) trazem a seguinte consideração a respeito dessa nova configuração dada ao Ensino Médio:

Isso significa que o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela. (BRASIL, 2000a, p. 9)

Acerca do impacto dessa nova configuração, concordamos com a análise realizada por Nosella (2015) que aponta a medida como a retirada da “identidade conceitual própria” do Ensino Médio, o que inevitavelmente compromete sua “significação pedagógica autônoma”. Nesse sentido, o autor reflete que:

Na contramão da história e da evolução dos estudos de psicologia do adolescente, no Brasil o ensino secundário público perdeu destaque. Prova disso é que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o ensino médio foi dissolvido na primeira parte do atual sistema dual: educação básica e ensino superior, esmorecendo com isso a tradicional nomenclatura tripartite do sistema escolar: primário, secundário e superior. Não se trata de mera formalidade jurídica sem importância. O ensino médio/secundário perdeu identidade conceitual própria, acentuando sua tradicional função de mera preparação das elites dirigentes para a universidade, sendo o ensino médio técnico destinado à preparação profissional dos trabalhadores. Nos dois casos, todavia, o ensino médio é considerado desprovido de significação pedagógica autônoma. A desconsideração conceitual e prática do ensino médio origina-se na exiguidade do setor médio da população nacional e na incompreensão, por parte dos responsáveis das políticas públicas, dos adolescentes erroneamente considerados seres humanos desprovidos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão. (NOSELLA, 2015, p. 4)

É importante ressaltar que a elaboração, bem como a interpretação das propostas educacionais, em todos os contextos, configura um processo permeado por embates, pois, “como sabemos, a estrutura discursiva Educação, envolve múltiplos campos discursivos que têm intrínseca uma infinidade de demandas e particularidades que ocupam terrenos híbridos, disputados pelas diversas concepções de pessoa, sociedade, cultura, política e economia” (MEDEIROS; LEITE; PEREIRA, 2013, p. 147). Desse modo, realizando análise acerca do desenvolvimento social e histórico da Educação Secundária que explicita claramente a correlação de forças antagônicas presentes na sociedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000a) apontam o Ensino Médio como recorrente palco de disputas acerca dos rumos educacionais do Brasil:

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do Ensino Fundamental nunca está em questão, no Ensino Médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destinam. (BRASIL, 2000a, p. 54)

Ainda caracterizando o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante enquanto campos de disputas, destacamos a análise de Garcia (2000, p. 9) que aponta o capítulo da LDB que trata da Educação Profissional como “um dos mais difíceis de ser trabalhado durante a elaboração da lei, seja pelas polêmicas que persistiam sobre o tema, seja pela diversidade de iniciativas apresentadas e, conseqüentemente, pela diversidade de interesses que envolviam esta temática”.

Apesar da dissociação entre Ensino Médio e Ensino Profissional, prevista no Art. 36, parágrafo 2º, da LDB 9.394/96, “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996, p. 27833). Entende-se então que o documento dissociou as modalidades, mas construiu uma nova vinculação do Ensino Médio com o Ensino Técnico. Desse modo, as possibilidades de articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional poderiam ser realizadas sob diferentes interpretações, incluindo a possibilidade de completa desarticulação entre as modalidades. Refletindo nesse sentido, Pacheco (2012) indica que:

O texto [da LDB 9.394/96] é minimalista e ambíguo, em particular no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio ficou no Capítulo II, destinado à educação básica, e a educação profissional foi disposta no Capítulo III, constituído por três pequenos artigos. Como na LDB a educação brasileira se encontra estruturada em dois níveis – educação básica e educação superior –, por não localizar a educação profissional em nenhum deles, o texto explicita e assume uma concepção dual em que a educação profissional é posta fora da estrutura da educação regular brasileira, considerada algo que vem em paralelo ou como um apêndice. (PACHECO, 2012, p. 19)

Por conta de sua natureza genérica, peculiar de instrumentos dessa natureza, a partir da qual “alguns a consideram por isso flexível, outros, por vezes, ambígua” (CHRISTOPHE, 2005, p. 6), a nova LDB necessitou de sucessivos instrumentos legais complementares para sua maior definição e implementação, dentre os quais destacou-se o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou os dispositivos referentes à Educação Profissional. Em seu Art. 1º, o documento delimitou os objetivos da educação profissional nos seguintes termos:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimento tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997, p. 7760)

O documento determinou ainda, em seu Art. 3º, a divisão do ensino profissionalizante nos níveis que permanecem até os dias de hoje, sendo estes:

I - **básico**: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - **técnico**: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - **tecnológico**: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997, p. 7760, grifos nossos)

O Decreto n.º 2.208/97 trouxe diretrizes curriculares somente para o nível técnico da educação profissional, pois o nível básico trata-se de uma modalidade de educação não formal e, portanto, não está sujeito à regulamentação curricular. O nível tecnológico, por sua vez, está sujeito a regulamentação própria da Educação Superior. Conforme análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 45), “trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação”.

Como principal determinação do Decreto, destacou-se o Art. 5º ao instituir que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997a, p. 7760). Deixava de ser possível, então, a oferta do curso técnico de nível médio na forma integrada ao Ensino Médio. A partir desta determinação, o documento ganhou destaque nacional e tornou-se alvo de exaustivas críticas realizadas pelos educadores envolvidos com a temática da “Educação e Trabalho”. Segundo os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos, o decreto, assim como a Portaria MEC nº 646 de 14 de maio do mesmo ano⁵⁹, tiveram como objetivo:

[...] não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado, o que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 43)

⁵⁹ Dentre outras providências, a Portaria regulamentou a implantação do disposto no Decreto Federal nº 2.208/97 (BRASIL, 1997b).

Apesar da natureza tecnicista dos cursos integrados, “modalidade de ensino praticada nas Escolas Técnicas e CEFETs desde 1942”⁶⁰ (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 22), a extinção dessa forma de ensino, “desarticulou importantes experiências de integração do ensino regular à educação profissional” (BRASIL, 2007b, p. 34). Corroborando com este entendimento, os autores Garcia e Lima Filho (2004, p. 23) afirmam que “rompeu-se a possibilidade de que um conhecimento escolar fosse visto de forma geral e, num curto intervalo de tempo, também de forma aplicada”. Portanto, podemos afirmar que o distanciamento da educação profissional e do ensino regular, a partir do Decreto n.º 2.208/97, ampliou a dicotomia estrutural da educação brasileira, na qual opõem-se formação propedêutica e formação profissional. Assim, “a histórica dualidade entre formação geral e formação profissional passa a ser assumida como uma característica positiva da política educacional brasileira a partir de então, com a separação inequívoca ‘entre o acadêmico e o técnico’ ” (CÊA, 2006, p. 4). Destacando outros vetores responsáveis pela desarticulação entre o Ensino médio e o profissionalizante, Kuenzer (2003) afirma que:

[...] o desmonte do ensino técnico de nível médio deu-se através de políticas consubstanciadas através das formas de financiamento levadas à efeito pelo Governo anterior [dos presidentes Collor e Itamar Franco], com a anuência dos Secretários de Educação e dos dirigentes dos CEFETS, e não apenas através do Decreto 2208/97, que não tem competência para revogar lei complementar e portanto hierarquicamente superior, como é o caso da LDB, mas tão somente regulamentá-la. (KUENZER, 2003, p. 7)

Contribuindo com o processo de desestruturação do ensino técnico-profissionalizante, destacou-se ainda o “aprofundamento das identificações entre a orientação política do governo de então [do presidente Fernando Henrique Cardoso] e a orientação política dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial” (CÊA, 2006, p. 4). Desse modo, a partir do Decreto n.º 2.208/97, “se alguma unidade federada decidisse manter a versão integrada poderia fazê-lo, com apoio na LDB; o preço desta decisão, contudo, seria não receber recursos do convênio firmado pelo Banco Mundial” (KUENZER, 2003, p. 7). Caracterizando o contexto político associado às reformas educacionais, Lima Filho (2002) argumenta que:

Na assimilação e implementação dessas políticas nos países periféricos do sistema de relações capitalistas mundiais ocorrem processos políticos

⁶⁰ A Lei orgânica do ensino industrial determinou que: “Art. 5º Presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais: [...] 3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador” (BRASIL, 1942c, p. 1997).

diversos em que as elites dominantes nacionais se articulam ao capital internacional, de forma que a consecução das orientações de reformas educacionais se dá por mecanismos de adequação variados, como por exemplo o estabelecimento de condicionalidades para a concessão de financiamentos internacionais e critérios de utilização dos recursos. (LIMA FILHO, 2002, p. 277)

Ainda refletindo sobre a natureza das reformas protagonizadas pelo Ministério da Educação na década de 1990, Lima Filho (2002) sinaliza que:

Em suma, é possível concluir, no que se refere à concepção da educação profissional e ao contexto de implantação da reforma conduzida pelo MEC, que a racionalidade instrumental e mercadológica da política pública para a educação profissional expressa sua organicidade ao modelo negociado pelas elites nacionais junto ao capital internacional para a inserção do país na divisão internacional do trabalho, em condição de subalternidade, ocupando a posição de nação periférica consumidora de tecnologia exógena produzida nos países centrais da economia capitalista. (LIMA FILHO, 2002, p. 282)

Portanto, podemos concluir que as políticas públicas voltadas para a Educação Profissional conduzidas nesse contexto, sob os argumentos da “expansão, diversificação e flexibilização da oferta educacional”, contribuíram efetivamente para:

[...] promover modalidades de educação não formal, alternativas à educação básica ou suas substitutas; incrementar a segmentação social dos sistemas educativos nacionais, oferecendo ensino técnico e tecnológico, em separado e alternativos ao ensino regular de nível médio e ao ensino superior; e estabelecer uma situação de ambigüidade na qual a instituição pública reduz sua oferta de educação regular e incrementa sua ação em atividades extraordinárias, pagas, como estratégia de auto-sustentação financeira. (LIMA FILHO, 2002, p. 289)

Desse modo, ainda conforme Lima Filho (2002, p. 289), “em síntese, evidencia-se que a reforma da educação profissional em curso se constitui em uma estratégia de utilização de recursos públicos para a desestruturação, desescolarização e empresariamento da instituição pública e para a promoção do mercado privado de educação profissional”. Interferências dessa natureza são características marcantes das políticas neoliberais para a Educação, de modo que, segundo Kuenzer (2000, p. 20), a “diminuição dos recursos públicos, que permitiriam a formulação de políticas e projetos necessários à garantia dos direitos mínimos de cidadania, não são distorções, mas a própria natureza do modelo [neoliberal]⁶¹”. Refletindo

⁶¹ Segundo Hill (2003, p. 28), “as desigualdades tanto entre Estados como dentro de cada Estado aumentaram dramaticamente durante a era do neoliberalismo global. O capital global em sua presente forma neoliberal degrada, desumaniza e leva a um aumento das desigualdades entre as classes sociais dentro dos Estados e globalmente. Estes efeitos aumentam as desigualdades entre as classes sociais (influenciadas pela raça e o

nessa perspectiva e apontando os prejuízos causados para a área da Educação através das práticas neoliberais, Medeiros, Leite e Pereira (2013) argumentam que:

Esse projeto neoliberal, detentor de grande força persuasiva e alicerçado em ideias privatistas, por consequência, critica as instituições sociais do Estado e contribui para desregular a abertura dos mercados financeiros e as relações trabalhistas, amparado em vários organismos internacionais e corporações transnacionais, apresentando princípios (re)significados pelas elites políticas e econômicas dos países envolvidos. Essa situação vem estabilizando sentidos em relação a cortes de verbas para a educação pública, fato que vem contribuindo para o empobrecimento do ensino, que penaliza, principalmente, os que vivem do trabalho e demais marginalizados do atual sistema. (MEDEIROS; LEITE; PEREIRA, 2013, p. 141)

Ainda analisando o impacto negativo do projeto neoliberal nas políticas públicas voltadas para a Educação, Medeiros, Leite e Pereira (2013) compreendem que tal perspectiva objetiva tornar o Brasil mais competitivo no mercado internacional, no entanto, às custas da precarização das condições de vida dos sujeitos que se configuram enquanto “mão-obra” para os detentores dos meios de produção. Nesse sentido as autoras refletem que:

Suas influências diretas, originadas e comprometidas com a abertura de fronteiras dos países para o mercado, vêm provocando reformulações, também, no âmbito das Políticas Educacionais, com vistas a aumentar a produtividade dos trabalhadores que precisam **desenvolver competências e habilidades** para que o Brasil se torne mais competitivo internacionalmente e **a serviço do aumento de vantagens a favor de mais rotatividade do capital, em detrimento da precarização da vida da maioria dos sujeitos situados nos vários espaços de lutas discursivas.** (MEDEIROS; LEITE; PEREIRA, 2013, p. 141, grifos nossos)

Acerca do conceito de competência, acima mencionado, destacamos, conforme Garcia (2013, p. 53), que, “além da separação da formação técnica do processo de escolarização, o conceito de competências, a partir do decreto nº 2208/97, adquiriu o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento”. Apresentando a significativa incidência do Decreto 2.208/97 no contexto educacional brasileiro, Ciavatta e Frigotto (2002) realizam a seguinte análise:

A reforma ocorrida a partir do Decreto no. 2.208/97 e de instrumentos legais correlatos não incidiu apenas no sistema federal de escolas técnicas e centros federais de educação tecnológica. Através de legislação de âmbito estadual e de convênios diretamente negociados com agências internacionais (a

gênero) dentro dos Estados, aumentando as desigualdades das classes sociais (influenciados pela raça e o gênero) entre os Estados. A degradação e a capitalização da humanidade, inclusive a degradação ambiental, tem efeitos relacionados especialmente às classes sociais. Aqueles que podem comprar água potável não morrem de sede ou de diarreia”.

exemplo do que ocorreu no Paraná), os sistemas estaduais sofreram profundas mudanças, tanto no ensino médio quanto nas escolas de formação profissional. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2002, p. 5)

No ano de 1999, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, instituiu, através da Resolução CNE/CEB nº 04/99 (BRASIL, 1999a), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”, que se caracterizaram como um “conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico” (BRASIL, 1999b, p. 566). As Diretrizes pretendiam contribuir na definição de metodologias de elaboração de currículos a partir das competências profissionais, mas de modo que cada instituição construísse seu currículo considerando as peculiaridades do mercado de trabalho local. “Nessa construção, a escola deve conciliar as demandas identificadas, sua vocação institucional e sua capacidade de atendimento” (BRASIL, 1999b, p. 566). Apesar do Parecer CNE/CEB Nº 16/99 indicar que:

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. **Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas.** A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (BRASIL, 1999b, p. 568, grifos nossos)

O documento remete-se à vinculação da educação com o trabalho a partir da “preparação básica para o trabalho”, mencionada no Art. 35 da LDB 9.394/96: “a articulação entre a educação básica e técnica deve sinalizar às escolas médias quais as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do ensino médio” (BRASIL, 1999b, p. 578). O Parecer trouxe três exemplos que, ilustrando a materialização da proposta, explicitam seu caráter reducionista, voltado à aquisição de competências específicas em detrimento à uma formação integral dos sujeitos:

[...] [1] uma escola de ensino médio pode decidir, em sua proposta pedagógica, constituir as competências básicas que são obrigatórias nas áreas de ciências da natureza, relacionadas com as ciências da vida – biologia, química orgânica etc. Com tal ênfase, essa escola média estará avançando na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas da

saúde ou da química, sem introduzir disciplinas estritamente profissionalizantes. [2] Uma outra escola média poderá decidir acentuar as áreas de linguagens e convivência social, enfatizando mais línguas estrangeiras, história e geografia da região, artes e sociologia, avançando assim na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas de turismo, lazer, artes ou comunicação. [3] Outra escola média, ainda, pode incluir o desenvolvimento de projeto de estudo da gestão pública de sua cidade, que poderá vir a ser aproveitado num curso técnico da área de gestão. (BRASIL, 1999b, p. 578)

Em seu item de número 4, intitulado “Educação profissional na LDB”, o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 situa a Educação Profissional em relação ao conteúdo da LDB 9.394/96, localizando-a na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho, sob a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Nesse sentido, o documento sinaliza que:

A composição dos níveis escolares, nos termos do artigo 21 da LDB, não deixa margem para diferentes interpretações: **são dois os níveis de educação escolar no Brasil – a educação básica e a educação superior**. Essa educação, de acordo com o § 1.º do artigo 1.º da Lei, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL, 1999b, p. 574, grifos nossos)

Desse modo, não encontramos uma definição clara para a localização do ensino profissional, visto que ele não faz parte da educação básica (que se encerra no Ensino Médio) e também não pode ser situado no Ensino Superior. Esta indefinição reafirma o entendimento que a educação profissional “não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice” (BRASIL, 2007a, p. 17), conforme discussões anteriores. Acerca da identidade da Educação Profissional, encontramos no Parecer CNE/CEB Nº 16/99 a seguinte indicação:

A LDB reservou um espaço privilegiado para a educação profissional. Ela ocupa um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Além disso, a educação profissional articula-se, de forma inovadora, à educação básica. (BRASIL, 1999b, p. 575)

Fica então a dúvida sobre qual concepção a palavra “privilegiado” pode adquirir num contexto que, claramente, é caracterizado pelos interesses neoliberais. O Parecer, assim como a própria LDB, enfatiza a articulação mas não define com clareza a relação da Educação Profissional com as demais modalidades do ensino.

Ainda durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O documento traçou diretrizes e metas para a educação do país num prazo de dez anos (2001-2011), delegando aos Estados, Distrito Federal e Municípios, a incumbência de elaborar planos decenais correspondentes. Faz-se importante destacar que o documento configurou-se em um Plano de Estado, e não um Plano de Governo, remetendo a pactos internacionais, firmados pelo País, no exterior, em favor da “Educação para Todos” (BRASIL, 2001b, p. 13). O processo de elaboração do PNE foi perpassado pelo embate entre dois projetos: o “PNE da sociedade brasileira” e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo Federal. “Tais propostas expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão” (DOURADO, 2010, p. 682-683). Assim, o PNE aprovado, com nove vetos, abarcou, de fato, os interesses governamentais, ao passo que, segundo Valente e Romano (2002, p. 106), tal documento “não contempla as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade”, pois “o fundamento da Lei nº 10.172/2001 encontra-se na política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

Naquele momento, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica contava com apenas 152 escolas e, segundo o texto do PNE, não possuía perspectivas de ampliação. O documento indica ainda que “a maioria das habilitações de baixo custo e prestígio encontra-se em instituições noturnas estaduais ou municipais” (BRASIL, 2001b, p. 115). Sobre as referidas instituições estaduais e municipais noturnas, o documento destaca ainda que “em apenas 15% delas há bibliotecas, menos de 5% oferecem ambiente adequado para estudo das ciências e nem 2% possuem laboratório de informática – indicadores da baixa qualidade do ensino que oferecem às camadas mais desassistidas da população” (BRASIL, 2001b, p. 115).

O PNE trouxe um plano ambicioso de desenvolvimento para a educação profissional, materializado em 15 objetivos, dentre os quais destacamos:

3. Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a **triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos** destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade. [...]
5. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a **triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico** aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.

6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a **triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva** e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho. (BRASIL, 2001b, p. 118, grifos nossos)

Desse modo, o Plano Nacional de Educação, apesar da apresentação de metas de amplo alcance, instituindo grandes desafios para a melhoria da educação nacional, “configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento” (DOURADO, 2010, p. 684-685). Argumentos dessa natureza fundamentam análises como a de Valente e Romano (2010), que questionam se o PNE, de fato, é um Plano Nacional de Educação ou configura-se, na verdade, apenas em uma “carta de intenção”. Nesse sentido, conforme Dourado (2010):

[...] o PNE foi secundarizado nos processos de gestão e decisão no âmbito do Executivo federal e não se corporificou em efetivos planos decenais de educação, nos âmbitos municipais e estaduais, como previsto na legislação. O cumprimento das metas e, sobretudo, as possíveis melhorias na qualidade da educação nacional efetivaram-se como resultantes de ações e políticas governamentais stricto sensu, sem ter o Plano como o epicentro do processo político. (DOURADO, 2010, p. 686)

Ainda durante o ano de 2001, as diretrizes previstas na Resolução CNE/CEB nº 04/99 têm seu processo de implantação iniciado⁶², de modo que os CEFETs deveriam adotar o modelo pedagógico das competências, conforme o documento previu em seu Art. 16⁶³. Assim, naquele momento, “o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências” (BRASIL, 2000c, p. 9), de modo que os “currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas” (BRASIL, 2000c, p. 10).

A Resolução CNE/CEB Nº 04/99, em seu Art. 6º, ressaltando a concepção de competência que estava sendo prevista, destacou que “entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999a, p. 2). Naquele contexto, o conceito de competência foi defendido como um elemento orientador de currículos que passariam a ser “encarados

⁶² O Art. 18 da Resolução CNE/CEB nº 04/99 definiu que “a observância destas diretrizes será obrigatória a partir de 2001, sendo facultativa no período de transição, compreendido entre a publicação desta Resolução e o final do ano 2000” (BRASIL, 1999a, 5).

⁶³ “Art. 16 - O MEC, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o CNE, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências” (BRASIL, 1999a, p. 5).

como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas”, teoricamente, transformando o estudante em um “sujeito ativo, pensante, autônomo, protagonista do processo” (BRASIL, 2000c, p. 10). Segundo as “Orientações para a formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB N° 04/99”:

Chama-se a atenção dos formuladores das propostas curriculares que as antigas e superadas grades curriculares (as quais traziam um elenco de disciplinas com carga horária e ementas) não cumprem a função daquilo que é requerido num currículo voltado para competências. A nova arquitetura pedagógica deve responder coerentemente aos requisitos da formação profissional moderna, planejando com criatividade desenhos curriculares, matrizes e estratégias pedagógicas que contribuam para produzir as competências que permitam garantir ao cidadão o permanente desenvolvimento de aptidão para a vida produtiva e social. (BRASIL, 2001c, p. 9)

No entanto, a instrução de elaboração do perfil profissional de conclusão dos cursos técnicos encontrada no mesmo documento (sendo este perfil indicado como o elemento definidor da identidade do curso) apresenta-se como um processo estritamente vinculado apenas às concepções e demandas do mercado de trabalho, de modo que “para defini-lo, a Instituição deve pesquisar cenários e tendências das profissões na Área, discutir com representantes de empregadores, de trabalhadores, de associações de classe, sindicatos, pesquisadores na Área, dentre outros” (BRASIL, 2001c, p. 7). Construído nessa perspectiva, o perfil profissional de conclusão dos cursos técnicos não aponta na direção prevista pelos “Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico” de construção de um “sujeito ativo, pensante, autônomo, protagonista do processo”. O que encontramos, de fato, são recomendações que contribuem, na melhor das hipóteses, para a construção de um profissional “polivalente”, como aponta o fragmento abaixo:

Destaca-se aqui que a formação profissional de nível técnico, conforme preconiza a atual legislação, é estruturada por **Área Profissional**. Isto implica compreender que, não apenas a preparação deve ser para técnico numa dada função produtiva, mas para a Área Profissional na qual essa função está inserida. Isso assegura visão de conjunto ao aluno, amplia seus horizontes para além da função técnica que escolheu e lhe oferece possibilidades de futura mobilidade no mundo produtivo, em razão de possível saturação no mercado ou outras opções que o profissional deseje fazer no futuro. (BRASIL, 2001c, p. 7, grifos do autor)

Acerca do processo de implantação do modelo pedagógico das competências no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Queiroga (2006) apresenta um contexto que foi marcado pela ausência de instruções, diálogos, debates e reflexões:

Conforme observações em reuniões, conversas com profissionais de outras Instituições Federais de Educação Tecnológicas – IFETs – e diálogos com profissionais da educação de outras instituições, as falas contemplam as opiniões: “como trabalhar por competências, se não sabemos o seu significado?”; “como trabalhar a partir de situações problemas, quando o foco da nossa formação foram as disciplinas?”; “há a falta de diálogo com representantes do MEC e de unidade em termos de discursos dos consultores”, ou ainda “como implementar um modelo na rede federal, se não existe ainda uma experiência consolidada? (QUEIROGA, 2006, p. 20)

Segundo a autora, o contexto do CEFET-PB não fugiu à regra das instituições acima mencionadas, tendo sido marcado pela ausência de direcionamentos advindos do Ministério da Educação, de modo que a subordinação dos conteúdos às competências a serem desenvolvidas ocasionou dúvidas quanto ao papel das disciplinas nesta proposta curricular. Nesse sentido, Queiroga (2006) ressalta que:

Todos que integramos o CEFET–PB sabemos que o corpo docente não teve essa preparação para implementar a pedagogia das competências, uma vez que não participou do processo de formulação da reforma, atuando apenas como meros executores dessa política de governo. Apesar do esforço dos dirigentes em trazer consultores do MEC, estes enfatizavam o discurso oficial. **Na indefinição em torno de concepções e de operacionalização, impunham mais dúvidas do que certezas.** (QUEIROGA, 2006, p. 20, grifos nossos)

A proposta pedagógica das competências previu a organização dos currículos em “formatos flexíveis”, abarcando possibilidades complexas como, por exemplo, a viabilidade de “saídas intermediárias e finais, sempre que possível” (BRASIL, 2001c, p. 4). Nestes termos, o currículo passou a ser organizado em módulos concebidos como unidades pedagógicas autônomas que possibilitavam a certificação profissional intermediária, de acordo com às competências adquiridas para uma determinada ocupação profissional, constituindo assim uma habilitação plena de técnico de nível médio⁶⁴. Acerca dessa organização curricular fragmentada, caracterizada pelas saídas intermediárias, concordamos com autores tais quais Moura e colaboradores (2012, p. 219) que apontam para uma

⁶⁴ “Aquele que concluir um ou mais cursos de qualificação profissional, de forma independente ou como módulo de curso técnico, fará jus apenas aos respectivos certificados de qualificação profissional, para fins de exercício profissional e continuidade de estudos” (BRASIL, 1999, p. 592).

precarização da formação, que “ênfatiza a centralidade da educação profissional na dimensão econômica, tomando o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana”.

2.5.1 Formalização da atual proposta do Currículo Integrado

Com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República, no ano de 2003, “o movimento de oposição à ruptura entre educação geral e profissional, levado a efeito pelo Decreto n.º 2.208/97, ganhou força” (KUENZER, 2010, p. 864). Deste modo, em 2004, o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho, revogando o Decreto n.º 2.208/97, possibilitou o regresso da oferta de educação profissional técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Sobre a configuração adquirida pela forma integrada, o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, dedicado à aplicação do Decreto nº 5.154/2004, ressaltou que:

[...] a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto. (BRASIL, 2004d, p. 403)

Portanto, os estabelecimentos de ensino que fizessem a opção pela forma integrada, segundo o parágrafo 2º do Art. 4º, precisariam “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004a, p. 18). Desse modo, a proposta integrada adquiriu currículo próprio, articulado organicamente e estruturado visando uma formação integral, na qual resgatou-se, dentre outros, o conceito de politecnia.

Apesar do expressivo ganho trazido pelo retorno da forma integrada através do Decreto n.º 5.154/2004, os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 43) entendem o documento como “fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas”⁶⁵. Nessa perspectiva, Oliveira e Carneiro (2012) argumentam que:

⁶⁵ “O percurso político trilhado até a promulgação de um novo decreto foi atravessado por um denso debate” (CÊA, 2006, p. 5). Naquele momento, havia um dissenso entre os autores que discutiam o Decreto n.º 2.208/97: “eliminá-lo apenas e remeter à Lei maior, ou substituí-lo por outro instrumento legal, levando em conta que as forças que o criaram também geraram adesão a seus objetivos e implementaram uma cultura adaptativa à formação do cidadão produtivo acomodado à visão mercantil” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2002, p. 1). Sobre o complexo processo de construção do Decreto n.º 5.154/2004, consultar Kuenzer (2003) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006).

O novo decreto manteve um viés conservador, na medida em que, mesmo possibilitando a integração do ensino médio com a educação profissional, conservou a separação do ensino médio da educação profissional e manteve a concomitância, conforme o decreto anterior. Foram mantidas também a estrutura modular de organização da educação profissional e a complementaridade da formação em instituições distintas. (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012 p. 10)

Segundo o Art. 4º do Decreto, a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio passou a ser realizada dentro das seguintes possibilidades:

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...] ⁶⁶

III - **subseqüente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004a, p. 18)

Desse modo, os estabelecimentos de ensino que fizessem a opção pela forma integrada, deveriam ampliar a carga horária total do curso, a fim de garantir, simultaneamente, o cumprimento das determinações estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. O regresso da educação profissional articulada com o Ensino Médio de forma integrada, a partir da sua reformulação, implicou na tentativa de ruptura da dualidade estrutural que historicamente distanciou o ensino propedêutico da formação profissional no país. Nesse sentido, conforme Garcia (2013, p. 54), o Decreto 5.154/2004 “resgatou a perspectiva da politecnicidade debatida nos anos 1980, no processo de discussão da constituinte e da atual LDBEN”. De modo que, “almeja-se com isso, a partir de uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que envolvem a questão, eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico” (LODI, 2006, p. 4). Analisando a natureza da formação integrada a partir do seu retorno no ano de 2004, Grabowski (2006) tece a seguinte reflexão:

⁶⁶ “a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados” (BRASIL, 2004a, p. 18).

A proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio, alternativa constante do Decreto n. 5.154/04, possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, **ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador.** (GRABOWSKI, 2006, p. 9, grifos nossos)

Acerca da configuração adquirida pelo currículo integrado, o Parecer CNE/CEB N° 39/2004 ressalta que “como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto n° 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico” (BRASIL, 2004d, p. 403), visto que:

Um curso assim seria, na realidade a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto n° 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática. (BRASIL, 2004d, p. 403-404)

A carga horária mínima para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, realizados na forma integrada ao Ensino Médio, foi definida pela Resolução CNE/CEB n° 1/2005 em um total que poderia variar de 3.000 a 3.200 horas⁶⁷, integralizadas num período mínimo de três e máximo de quatro anos. Tal definição encontra-se sob o regimento dos projetos pedagógicos dos cursos, definidos pelo estabelecimento de ensino, e que devem estar de acordo com os perfis profissionais de conclusão de cada curso ofertado.

Apesar das normatizações acima indicadas, o impacto de instrumentos legais, como Leis e Decretos, nas práticas sociais e educativas configura um processo que nem sempre alcança a esperada materialização. Refletindo nesse sentido, Queiroga (2006, p. 57) refere-se ao contexto do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, afirmando que, “apesar da sua transformação em CEFET–PB, a impressão que se tem é que esta ainda não foi consolidada em termos concretos, uma vez que permanecemos com um quadro de professores

⁶⁷ O curso com o mínimo de 3.000 horas refere-se aqueles cujas habilitações profissionais exigem o mínimo de 800 horas; o mínimo de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e o mínimo 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas. (BRASIL, 2005, p. 2)

de 1º e 2º graus, missão, posturas e procedimentos de Escola Técnica”. Na mesma perspectiva, apresentando o descompasso entre as propostas curriculares e as práticas institucionais, Silva (2006) realizou pesquisa para compreender as diferenciadas visões de cidadania desenvolvidas no âmbito do CEFET-PB. A partir das concepções dos docentes e das práticas educacionais presentes na instituição, o autor concluiu que:

[...] há a formação de variadas perspectivas de cidadania nas práticas educativas no interior do CEFET/PB, porém confirma a hipótese de que a instituição vem pouco preparando o aluno e a aluna para o exercício da cidadania crítico-participativa, ao que se entende tão necessária para os tempos atuais. (SILVA, 2006, p. 11)

No ano de 2008, a educação profissional técnica de nível médio ganhou uma seção na LDB 9.394/96, através da Lei nº 11.741, de 16 de julho. O documento introduziu as modificações previstas no corpo do Decreto 5.154/2004, de modo que o Capítulo II do Título V da LDB passou a vigorar acrescido da Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Desse modo, conforme Pereira e Passos (2011),

[...] através da Lei nº 11.741/2008, as alterações são procedidas no texto da LDB contemplado o projeto em favor da politecnia à medida que altera não apenas a oferta da educação profissional, mas inscreve a educação profissional integrada ao ensino médio no âmbito da educação básica como possibilidade de oferta do ensino médio, alterando a oferta desse nível. (PEREIRA; PASSOS, 2011, p. 8-9)

Ainda durante o processo de implantação do currículo integrado nos CEFETs, no final do ano de 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o que acarretou em mais uma “transformação institucional” vinculada à trajetória da Rede Federal de Educação de Profissional.

2.6 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

No final do ano de 2008, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi transformado em Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), por sua vez, foram transformados

em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Vinculada ao Ministério da Educação, a “nova” Rede foi constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;⁶⁸
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;
- V - Colégio Pedro II.⁶⁹ (BRASIL, 2008d, p. 1)

Segundo o Art. 2º da referida Lei, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008d, p. 1). Segundo Vidor et al. (2011, p. 64), “a designação ‘instituições de educação superior, básica e profissional’ confere aos Institutos Federais uma natureza singular, na medida em que não é comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino”. Nesse sentido, um dos documentos elaborados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica que apresenta a “Concepção e Diretrizes” dos Institutos indica que:

Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear [...] (BRASIL, 2010a, p. 27)

Análise semelhante faz Gadotti (2008, p. 107), relacionando-se às possibilidades que derivam da convivência entre os diversos níveis de educação dentro dos IFs, quando afirma que “o PDE, prevendo a formação do professor nos Institutos Federais de Educação Tecnológica, objetiva aproximar mais a formação do professor da realidade que irá encontrar na sua prática didática”.

⁶⁸ Destaca-se que o MEC, apesar do amplo esforço de difusão da proposta e de articulação junto às instituições federais de educação profissional e tecnológica, não impôs o novo modelo, de Instituto. Segundo Vidor et al. (2011, p. 106-107), “durante o período de discussão sobre a implantação dos Institutos Federais, os Cefets do Rio de Janeiro, Celso Suckow da Fonseca, e de Minas Gerais encontravam-se em processo eleitoral. Segundo o relato dos dirigentes vencedores, as comunidades desses Centros optaram por não aderir à proposta de transformação em Instituto Federal devido ao anseio de se tornarem universidades tecnológicas [...] Devido a suas opções, seguidas as atuais diretrizes, nessas instituições o processo de expansão se encerra. Isso porque esta lei estabelece em seu artigo 15 que a ampliação da rede federal dar-se-á pelo modelo dos institutos”.

⁶⁹ Incisos IV e V conforme Lei nº 12.677, de 25 de Junho de 2012 que altera a Lei Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2012, p. 2).

Não obstante, é preciso ressaltar que a efetiva apropriação dessa diferenciada configuração atribuída aos IFs apresenta-se como um desafiador processo, acerca do qual Oliveira e Carneiro (2012) refletem:

Se para o governo federal o sentido político e econômico dos Institutos Federais está expresso de forma clara, para aqueles que neles atuam (docentes e técnicos administrativos), essas instituições ainda estão sendo construídas. Um dos grandes desafios tem sido a articulação da educação profissional, científica e tecnológica com a educação básica, licenciatura, bacharelado e pós-graduação em uma mesma instituição. (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 16)

Confirmando a análise de Oliveira e Carneiro (2012), Pontes (2012), a partir de pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), conforme discussão apresentada no Capítulo 1, concluiu que para a maior parcela dos docentes da instituição o processo de “ifetização”, assim como a significativa expansão da Rede em tempo reduzido,⁷⁰ não foi compreendido e absorvido de forma satisfatória. Segundo a autora, “nesse contexto atribulado de mudanças impostas pela nova institucionalidade, alguns professores apontaram que ainda não haviam nem sedimentado as mudanças como CEFET e já foram envolvidos na ifetização” (PONTES, 2012, p. 175). Nesse sentido, a autora indica que as mudanças institucionais acima destacadas “interferiram no desenvolvimento da proposta do EMI [Ensino Médio Integrado] resultando na pouca atenção dada ao acompanhamento e avaliação dos cursos, bem como à retomada de estudos, planejamentos e discussões pedagógicas sobre a proposta e seus fundamentos” (PONTES, 2012, p. 173)

Acerca da sua natureza institucional, os Institutos Federais foram equiparados às Universidades Federais para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de Educação Superior, segundo o parágrafo 1º do Art. 2º da Lei n.º 11.892/2008. Analisando o perfil diferenciado dos Institutos no contexto educacional atual do país, os autores Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011) tecem o seguinte comentário:

Há hoje uma forte cultura de hipervalorização do profissional graduado em nível superior – mais especificamente o bacharel –, mesmo quando em seu exercício profissional esse trabalhador ocupa o lugar de profissionais de nível médio, e não raro procura a titulação em nível superior principalmente

⁷⁰ Conforme mencionado no Capítulo 1, o Ministério da Educação indica que “a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 20/04/2017.

pelo reconhecimento social, dado por uma sociedade extremamente elitista. Por isso, a consolidação do modelo dos Institutos Federais passará por duras provas e não será estranho se as comunidades escolares que os compõem sentirem-se tentadas a identificá-los como universidades, instituições que já possuem status social consolidado. (VIDOR et al., 2011, p. 72).

Caracterizando uma das diferenças que distinguem os Institutos Federais das Universidades, destacamos, por exemplo, o Art 2º da Lei n.º 11.892/2008 que em seu parágrafo 2º previu que “no âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras⁷¹ e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008d, p. 1), ressaltando a vinculação dessas instituições ao mercado de trabalho. Apesar da vinculação direta com as competências profissionais, os objetivos dos Institutos Federais indicam prioridade na oferta da formação realizada na perspectiva integrada, conforme ressalta a Lei n.º 11.892/2008:

- I - ministrar **educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI – ministrar [cursos] em nível de educação superior [...] (BRASIL, 2008d, p. 1, grifos nossos)

Desse modo, o documento determinou como prioridade para as instituições a oferta da modalidade da educação profissional técnica de nível médio realizada na forma integrada, conforme aponta o Art. 8º do documento:

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do *caput* do art. 7º desta Lei [educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados], e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas

⁷¹ “O termo ‘acreditar’ remete a competência desses institutos em dar crédito à capacidade de outra instituição para intervir no âmbito da avaliação e certificação das competências laborais” (VIDOR et al., 2011, p. 70).

vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do *caput* do citado art. 7º [cursos de licenciatura]⁷². (BRASIL, 2008d, p. 1)⁷³

As instituições herdaram dos extintos CEFETs a concepção do ensino integrado, que passou a ser entendida como seu eixo estruturante, norteador da atuação institucional. Salientando a importância da perspectiva integrada/politécnica como espinha dorsal dos Institutos Federais, o então titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco, afirmou que o restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica, caracterizava-se como fundamental para que a educação fosse transformada efetivamente em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática (PACHECO, 2011, p. 11). Pacheco (2011) definiu o objetivo dos Institutos Federais nos seguintes termos:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. (PACHECO, 2011, p. 11)

Tendo a concepção do ensino integrado como norteadora das ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais, Pacheco (2011, p. 15) indica que “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais”. Apesar de toda uma vinculação legal que determina a atuação dos Institutos Federais numa perspectiva voltada à formação integral dos sujeitos (politécnica), através das concepções encontradas no currículo integrado, como percebemos a partir das discussões acima realizadas, o contexto educacional brasileiro é caracterizado por embates advindos das correlações de força presentes na sociedade. Nessa perspectiva, as distintas classes sociais lutam pela efetivação dos projetos educacionais (via de regra, antagônicos) que possibilitem a materialização dos

⁷² A criação dos cursos de licenciatura nos Institutos relaciona-se com a carência de profissionais em determinadas áreas para a atuação na educação básica, bem como na educação profissional e tecnológica. A medida suscitou inúmeras discussões acerca da proposta das instituições, visto que “ao estender para toda a rede a obrigatoriedade de implementação de licenciaturas, a política governamental não leva em conta as especificidades das instituições de origem dos Institutos Federais” (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 13).

⁷³ Acerca das obrigações relativas à oferta da educação profissional técnica de nível médio, realizada prioritariamente na forma integrada e dos cursos de licenciatura, destacamos que apesar dos Institutos Federais possuírem natureza jurídica de autarquia, sendo detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, “o limite da autonomia das autarquias é definido pelos fins para os quais elas são criadas, a lei estabelece referenciais de atendimento em diferentes ofertas educativas, explicitando a atuação mínima requerida nas diferentes faces do serviço público prestado pela instituição” (VIDOR et al., 2011, p. 91).

seus interesses. Desse modo, ainda nos dias atuais (2017), encontramos propostas que, desconsiderando todo os avanços alcançados pela Educação Técnica-Profissionalizante desde sua formalização no início do séc. XX, visam a precarização da formação voltada aos trabalhadores, através de “processos educativos” que se resumem em “processos de adestramento” voltados à realização de atividades necessárias aos setores produtivos. Consideramos assim que o referido “processo de adestramento” pode ser compreendido como uma formação que desumaniza, visto que, além de não contribuir para o desenvolvimento das características do ser humano enquanto ser histórico, social, político, cultural, etc., colabora para o seu “embrutecimento” ou “mecanização”, pois naturaliza o desenvolvimento do seu trabalho físico (corporal) dissociado do seu trabalho mental (intelectual). Ilustrando as iniciativas educacionais contemporâneas voltadas aos interesses dos detentores dos meios de produção que almejam por “mão de obra barata” que promovem a perpetuação da histórica “dualidade estrutural” da educação brasileira, destacamos o recém instituído “Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego”, abordado a seguir.

2.6.1 Implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

O crescimento experimentado pela economia brasileira ao longo da década de 2000 refletiu diretamente no aumento da demanda por “mão de obra especializada”, o que promoveu destaque na agenda nacional para às instituições e programas voltadas à formação técnico-profissionalizante. Num contexto profundamente marcado por transformações no mundo do trabalho, como, por exemplo, o regime de produção flexível⁷⁴, novas questões impactaram drasticamente a relação dos trabalhadores com sua formação escolar realizada ainda na juventude.

Nesse cenário, o governo da Presidente Dilma Roussef, no ano de 2011, através da Lei nº 12.513, de 26 de outubro, instituiu o “Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego” (Pronatec), que se configura em um conjunto de ações “a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011c, p. 1). O programa abarcou as escolas públicas estaduais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Senai, Senac, Senat e Senar). Dentre

⁷⁴ Sobre o regime de produção flexível, Kuenzer (2011, p. 47) afirma que “o que determina a inclusão na cadeia não é a presença ou a ausência de qualificação, mas as demandas do processo produtivo que combinam diferentes necessidades de ocupação da força de trabalho a partir da tarefa necessária à realização da mercadoria. Daí o caráter ‘flexível’ da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade”.

as iniciativas do Pronatec, destaca-se a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com duração mínima de 160 horas e concessão da Bolsa-Formação Trabalhador⁷⁵. Normatizando a oferta dos cursos do programa, o Ministério da Educação elaborou um guia que atualmente conta com 644 opções de cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, a partir das suas características científicas e tecnológicas (BRASIL, 2013e). Ilustrando a amplitude do programa, destacamos um trecho da apresentação disposta no Guia Pronatec de cursos FIC:

O Ministério da Educação, atuando pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), promoverá a consecução desses objetivos [do Pronatec] por intermédio de uma série de subprogramas, projetos e ações. Entre estes, merece destaque a terceira fase do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), pela qual os 38 Institutos Federais de EPCT receberão 208 novos campi até 2014 – atingindo o patamar de 600 unidades escolares e capacidade de atendimento direto a mais de 600 mil estudantes, em todo o país. (BRASIL, 2011e, p. 5)

Na Exposição de Motivos da criação do programa, o objetivo central do Pronatec foi destacado como:

[...] oferecer oportunidade de formação profissional aos trabalhadores e jovens estudantes brasileiros, criando condições favoráveis para sua inserção no mercado de trabalho e **enfrentando um dos maiores desafios colocados hoje para continuidade do crescimento econômico do País, que é a falta de mão-de-obra qualificada**. (BRASIL, 2011b, p. 2, grifos nossos)

Mais adiante, o documento reforça a finalidade de “suprir mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento do País e de representar instrumento de inclusão social das camadas mais pobres da população” (BRASIL, 2011c, p. 3). Nesse contexto, conforme análise de Santos e Rodrigues (2012, p. 5), “a Educação Profissional torna-se, então, uma ferramenta central para suplantar essa defasagem [de mão-de-obra] e, ao mesmo tempo, relega para o âmbito da iniciativa pessoal a busca por qualificar-se para a inserção no mercado de trabalho”. Sobre o aspecto “individualizante” acima mencionado, Reis (2013) indica que este configura uma característica extremamente presente nos processos de educação voltados prioritariamente para o mercado de trabalho. O autor ressalta que “caso essa formação não

⁷⁵ Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, através da Bolsa-Formação, “a União financiará a oferta – pela Rede Federal de EPCT, pelas redes estaduais e pelos Sistemas Nacionais de Aprendizagem – de cursos presenciais de EPT a pessoas de diversos perfis. Mesmo sem prever transferências em espécie, o programa permitirá que a União arque com todos os custos relacionados à oferta educacional, ao transporte, à alimentação e até aos materiais escolares utilizados pelos beneficiários” (BRASIL, 2011e, p. 6).

obtenha êxito, a culpa é individualizada e destinada ao próprio indivíduo” (REIS, 2013, p. 65), negligenciando-se o aspecto social que compõe toda e qualquer atividade humana.

Refletindo acerca desse panorama, especificamente sobre a boa aceitação social obtida pelo Pronatec, Moura (2013) argumenta que:

[...] a sociedade em geral, principalmente grandes contingentes das classes trabalhadoras populares não organizadas – historicamente alijadas do acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada e a outros direitos sociais que, em seu conjunto, viabilizaria uma compreensão crítica da realidade vigente –, está sempre ávida por qualquer migalha que lhe seja atirada e, dessa forma, tende a aplaudir, agradecer e reivindicar por mais algumas dessas migalhas. (MOURA, 2013, p. 717)

O programa destaca como uma de suas características a presença de duas “grandes novidades”, uma delas refere-se à criação da Bolsa-Formação, anteriormente mencionada, e a outra consiste na:

[...] ampliação do chamado FIES que – adotando o novo nome de Fundo de Financiamento Estudantil – financiará a partir de agora a realização de Cursos Técnicos subsequentes por estudantes egressos do Ensino Médio e a oferta, por empresas, de cursos de EPT para funcionários ou terceiros. Em ambos os casos, os cursos financiados serão oferecidos por escolas privadas habilitadas pelo MEC ou escolas vinculadas aos Sistemas Nacionais de Aprendizagem. (BRASIL, 2011e, p. 6)

Desse modo, podemos afirmar que o programa apresenta, em sua estrutura, espaços onde se evidenciam relações entre a atuação pública e a privada para o atendimento de suas metas, de modo que uma de suas características configura a transferência de recursos da esfera pública para as instituições de ensino da rede privada. Corroborando com este entendimento, Silva (2012b, p. 7) indica que “o primeiro aspecto que sobressai, da leitura da lei [nº 12.513/2011, que instituiu o programa], é o financiamento das instituições particulares de ensino, com verbas públicas”. Confirmando essa análise, Moura (2013b, p. 23) indica que o Pronatec promove a “transferência de recursos públicos para a iniciativa privada na EP”. Desse modo, conforme Santos e Rodrigues (2012, p. 2), foram criadas “zonas de sobreposição entre o público e o privado de maneira a possibilitar a emergência das contradições em suas concepções e práticas”. Argumentando nessa perspectiva, Silva (2012b) ressalta que:

Este programa dispõe um conjunto de diretrizes normativas e de incentivos financeiros para o segmento educacional em foco. Contudo, em linhas gerais, o Pronatec revela um agudo antagonismo em face da própria intenção governamental de investir na expansão das escolas técnicas públicas, guardando significativo sabor de caráter privatista. (SILVA, 2012b, p. 2)

Atestando as análises realizadas acerca da aproximação do Pronatec junto à iniciativa privada, especificamente a partir da sua vinculação ao Sistema S, Motta e Frigotto (2017) apresentam os seguintes dados:

Em levantamento realizado em julho de 2015 (não publicado), constatamos que a União transferiu recursos para o programa, em 2014, no montante de R\$ 2.648.668.385,35, sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. Até junho de 2015, em meio aos cortes na educação, tinham sido transferidos para o Pronatec R\$ 551.413.899,65 e, desse montante, R\$ 518.393.229,20 foram destinados ao Sistema S. Além da quase totalidade dos recursos públicos voltados para o “Ensino Técnico e ao emprego” — parte da sigla do programa — ter sido destinada ao setor privado, os cursos ofertados foram focados na FIC, isto é, em cursos de curta duração e voltados para o trabalho simples ofertados pelo Sistema S. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361)

Desse modo, aprofundando a reflexão acerca da natureza do Pronatec, indicando a vinculação do programa aos ideais (neo)liberais de caráter privatista, Silva (2012b) argumenta:

Eis um lastimável sintoma do desrespeito com a educação pública e com as necessidades da população. De resto, é forçoso inferir que a transferência de recursos públicos para as instituições particulares de ensino se insere em um fenômeno político e ideológico de envergadura, que viceja sobremodo nas últimas duas décadas: refiro-me a uma concepção de políticas públicas e, com efeito, a uma dada perspectiva sobre os contornos e o papel do Estado, que privilegia a gestão privada de serviços de interesse público. A hegemonia do pensamento de corte liberal-conservador traduz-se, sem lugar à dúvida, em práticas e valores assumidos como adequados e naturais, em diferentes esferas do Estado e por significativas parcelas da sociedade civil. A educação e o ensino médio técnico e profissional, por sua vez, não escapam a esse universo canônico de práticas e de valores, que recorrentemente se manifesta, de modo parasitário, no padrão da atuação do Estado brasileiro em diferentes atividades econômicas e de interesse coletivo. (SILVA, 2012b, p. 9-10)

O Pronatec ocupa, atualmente, grande espaço nos debates sobre a Educação Profissional dentro dos Institutos Federais, assim como na literatura que discute o ensino e a formação profissional no país, tendo sido entendido como a “negação do currículo integrado”.

Para a CNTE [Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação] e grande parte das entidades educacionais e de representantes de trabalhadores excluídas do debate oficial, na esfera de governo e na Câmara dos Deputados, **a estrutura do Pronatec ameaça o conceito e os pressupostos da educação técnica profissional de nível médio**, consolidados, sobretudo, pelo Decreto nº 5.154, de 2004, e pela Lei nº 11.741, de 2008 [...] (CNTE, 2011, p. 179, grifos nossos)

Podemos inserir o Pronatec dentro do conceito de “inclusão excludente”, utilizado por Kuenzer para definir “as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2002, p. 14-15). A autora refere-se às estratégias dessa natureza como:

[...] o conjunto das estratégias que apenas conferem “**certificação vazia**”, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (KUENZER, 2002, p. 15, grifos do autor)

A precarização da formação ofertada pelo programa não se concretiza apenas pelo processo aligeirado, mas também pela precária seleção dos profissionais que irão ministrar os cursos, realizada através de processos de seleção pública simplificada para professor bolsista. Nos cursos ofertados dentro dos Institutos Federais, normalmente, podem participar da seleção os servidores ativos (professores efetivos, substitutos ou temporários e técnicos administrativos); os inativos do quadro de pessoal dos institutos; além de profissionais externos. Segundo, o Art. 9º, parágrafo 3º, da Lei nº 12.513, “as atividades exercidas pelos profissionais no âmbito do Pronatec não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos” (BRASIL, 2011c, p. 2). Nesse contexto, é importante destacar que o déficit de mão-de-obra qualificada que o país atravessa, “fruto do descaso de décadas com a formação de qualidade do trabalhador – não deve ser tratado ao estilo de uma operação ‘tapa-buraco’ e sem o devido compromisso público. Se assim for, corre-se o risco de repetir desempenhos pífios e desperdiçar dinheiro público” (CNTE, 2011, p. 180).

Desse modo, podemos argumentar que iniciativas como o Pronatec, dentro do governo que instituiu a concepção integrada de educação como eixo estruturante dos Institutos Federais, explicitam as divergências ideológicas conflitantes instaladas no atual plano de governo, pois o referido programa pode ser entendido como uma iniciativa que:

[...] explicita o compromisso com uma modernização tecnológica que, por meio da formação de técnicos hábeis para desenvolverem a indústria em expansão e, conseqüentemente, o crescimento econômico, **não apresenta preocupações com a fixação de sentidos para amenizar as injustiças e as desigualdades entre pobres, ricos e demais marginalizados** [...] (MEDEIROS; LEITE; PEREIRA, 2013, p. 145, grifos nossos)

Vale lembrar que este mesmo governo teceu severas críticas – em textos como o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007a) – aos governos anteriores, que acentuaram a histórica dualidade estrutural que permeia o sistema de ensino brasileiro. Refletindo acerca dos posicionamentos explicitamente antagônicos, materializados em documentos e programas contraditórios do atual governo, Moura (2013) argumenta que este,

Às vezes adota o discurso da politecnicidade e da formação humana integral, mas, nesse caso, vai muito pouco além das palavras. Outras vezes assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, o que, na verdade, interessa ao capital. Nesse caso, vai além das palavras e promove ações efetivas, inclusive, financiando-as regimentalmente. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é um exemplo emblemático na atualidade. (MOURA, 2013, p. 717)

Assim, podemos observar que o currículo integrado e o Pronatec, apesar de serem frutos do mesmo governo, configuram iniciativas construídas sob correlações de forças políticas distintas, de modo que, concordando com Medeiros, Leite e Pereira (2013, p. 151), “entendemos que os sentidos que circulam nos discursos das Políticas de Currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresentam diferentes raízes, que visam a finalidades educacionais ambivalentes e contraditórias”.

Ilustrando esse processo de embates, podemos ressaltar as contradições estabelecidas entre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), estas últimas estando arraigadas em uma concepção de formação humana instrumental e utilitária, podendo ser sintetizadas nas características apontadas por Moura (2013)⁷⁶:

[...] centralidade nas competências; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do mercado de trabalho; ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e das saídas intermediárias; priorização das formas subsequente e concomitante ao ensino médio em detrimento do EMI [Ensino Médio Integrado]. (MOURA, 2013, p. 718)

⁷⁶ É importante ressaltar que, desde o ano 2010, diversos educadores ligados à educação profissionalizante, além de representantes de instituições e entidades, questionam a proposta das referidas diretrizes a partir do seu Parecer e Resolução. Destacamos, nesse contexto, documentos como a “Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação” que manifestou “discordância em relação ao texto apresentado sobre a matéria [Parecer e Resolução], por compreender que ele expressa uma concepção restrita de educação profissional e de sua relação com o ensino médio” (MOURA et al., 2012).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por sua vez, partem do entendimento que “o Ensino Médio, fundamentado na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, pode contribuir para explicitar o significado da formação na etapa conclusiva da Educação Básica, uma vez que materializa a formação humana integral” (BRASIL, 2013c, p. 190). Para ilustrar a proposta de formação integral apresentada no documento, destacamos o trecho do item 5, “Pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social”, no qual são discutidos trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões integrantes da formação humana (subitem 5.1):

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações.

Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico. (BRASIL, 2013c, p. 162)

Garcia (2013, p. 55) aponta ainda, como característica das novas DCNEM, a proposta de “elaboração de currículos mais criativos e sintonizados com as demandas contemporâneas e o fortalecimento do diálogo com as juventudes que estão dentro e fora de nossas escolas, superando, portanto, o conceito de currículo por competências comportamentais”. Reforçando o aspecto contraditório do atual cenário político-educacional, Moura (2013) enfatiza uma importante questão, apontando o desequilíbrio que favorece aos interesses hegemônicos:

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a homologação pelo ministro das DCNEM, que apontam na direção da formação integral dos sujeitos é, evidentemente, um avanço, **mas a sua materialização não está garantida, inclusive porque o necessário financiamento não foi assegurado**, pois o horizonte que se coloca para ampliar os investimentos em educação para 10% do PIB é de 10 anos e isso ainda não está aprovado definitivamente. **Enquanto isso, as DCNEPTNM, que vão em direção contrária, já contavam com amplo financiamento por meio do PRONATEC**, ainda antes de terem sido homologadas. (MOURA, 2013, p. 718, grifos nossos)

Acerca desse contexto de embate entre a formação politécnica, pretendida pela forma integrada, e a proposta de programas de caráter tecnicista, como o Pronatec, nos remetemos à pertinente reflexão de Kuenzer (1989):

Daí a questão ser política, e não metodológica, por depender do tipo de homem que se pretende formar: o que domine apenas "formas de fazer", e portanto submisso e dependente de especialistas que conceberão o trabalho externamente a ele, rebaixado à condição de mero executor. Ou o que domine os princípios teóricos e metodológicos que exijam suas ações instrumentais, de modo a dominar um trabalho em sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa. (KUENZER, 1989, p. 24, grifos nossos)

2.6.2 Reforma do Ensino Médio: MP 746/2016

Confirmando o cenário histórico apontado ao longo dos subitens anteriores – nos quais se explicitou o contexto educacional como palco de disputas visando a manutenção de determinado projeto de sociedade que atenda aos interesses de determinadas classes sociais – concluímos este Capítulo analisando a recente proposta de “reforma” do Ensino Médio, advinda do atual governo do Presidente Michel Temer.

Em 22 de setembro de 2016, passados apenas 22 dias da posse definitiva da atual gestão e ainda diante de um processo conturbado marcado pela ausência de legalidade e legitimidade (o que possibilita a compreensão do impeachment da Presidente Dilma Rousseff como um golpe parlamentar⁷⁷), o atual governo impôs reforma para o Ensino Médio através de Medida Provisória (MP) de forma autoritária, marcada pela ausência de diálogo com os profissionais da educação e com a sociedade brasileira em geral. Conforme determina a Constituição Federal, a partir do seu artigo 62⁷⁸, as MPs só deveriam ser implementadas “em caso de relevância e urgência”⁷⁹ (BRASIL, 1988, p. 1), o que atesta o caráter antidemocrático da atual reforma.

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

⁷⁷ Sobre o golpe parlamentar empreendido em 2016, consultar Guilherme (2017).

⁷⁸ Cujas redação foi dada pela Emenda Constitucional nº 32, de 2001.

⁷⁹ “A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>>. Acesso em: 28/08/2017).

Constituição Federal e, agora, no golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367).

Sobre a natureza da reforma, conforme declarou a Exposição de Motivos da MP 746/2016, o atual governo “alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef” (BRASIL, 2016b, p. 10), órgãos que historicamente impuseram propostas curriculares que visavam atender prioritariamente as demandas do mercado de trabalho, desvinculadas de uma efetiva formação humana e integral dos estudantes, conforme discussões realizadas no Cap. 2.

Diante do posicionamento autoritário do Governo, questionando os interesses da atual proposta formatada para o Ensino Médio, diversos setores da sociedade civil posicionaram-se radicalmente contra a proposta de reforma, dentre os quais se destacou o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁸⁰, assim como o movimento dos estudantes secundaristas, que promoveu a ocupação de mais de 1100 escolas em 22 estados brasileiros. Ilustrando a perspectiva contrária à reforma, destacamos o posicionamento da Associação Brasileira de Educação Musical indicando que “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”⁸¹.

Apesar do enfrentamento da sociedade civil, após quatro meses de tramitação, a proposta do governo foi aprovada integralmente na Comissão Mista incumbida de apreciá-la. Posteriormente foi convertida no Projeto de Lei nº 34/2016, aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e, finalmente, sancionada como Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, passando a compor, portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Analisando o caráter da reforma e traçando um paralelo da atual proposta com a proposta educacional contida no Decreto nº 2208/97 (discutido no subitem 2.5 deste capítulo), Kuenzer (2017, p. 339) analisa que “não obstante o esforço dos movimentos sociais organizados contra o então PL 1603/96 que subsidiou o Decreto nº 2208/97, a política

⁸⁰ Movimento composto pelas seguintes entidades: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

⁸¹ Nota pública da ABEM sobre a Medida Provisória Nº 746 que altera Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/artsg.asp?id=138>>. Acesso em: 07/10/2016.

proposta pelo Banco Mundial renasce na Lei nº 13.415/2017, autoritária tanto na forma quanto no conteúdo, orientado pela flexibilização”. Desse modo, alterando de forma arbitrária a LDB 9.394/1996), a Lei nº 13.415/2017 pretende “modernizar” a estrutura curricular do Ensino Médio, flexibilizando-a por áreas de conhecimento, sob as justificativas de atender aos distintos projetos de vida dos jovens, assim como melhorar os resultados do desempenho escolar brasileiro.

As justificativas para a proposta da reforma curricular agrupam-se em torno basicamente dos seguintes pontos: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular que, compreendendo 13 disciplinas, foi considerada excessiva e seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; e a necessidade de modernização, no sentido de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, voltando-se para as aptidões dos alunos e das unidades escolares. Defendendo os pontos destacados, o atual Ministro da Educação, Mendonça Filho, compreende que “esse atual modelo, com 13 disciplinas obrigatórias, expulsa os jovens do ensino médio no Brasil” (BRASIL, 2017d, s/p). O ministro ainda destacou que “quase 2 milhões deles estão fora das escolas, e o Brasil não atinge a meta do Ideb para o ensino médio desde 2011”. Analisando os referidos argumentos, Motta e Frigotto (2017, p. 365) refletem que:

É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365)

Na visão dos reformadores, a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas “desinteressantes” e/ou “inúteis”, portanto, pouco atraentes aos jovens. Disciplinas tais quais educação física, arte, geografia, história, sociologia e filosofia – todas estas diretamente relacionadas com a formação humana dos sujeitos. O foco passa a ser então para as disciplinas que se relacionam mais diretamente com os conhecimentos demandados pelo mercado de trabalho (português, inglês e matemática), explicitando claramente o caráter tecnicista da proposta. Analisando esta conjuntura, Ferreira (2017) argumenta que:

[...] a contrarreforma⁸² do ensino médio é parte integrante de uma agenda globalmente estruturada da educação. Os exemplos utilizados pelos defensores dessas mudanças são frágeis, mas confirmam os padrões de governança internacional, cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea. (FERREIRA, 2017, p. 304)

Em sua nova configuração, o currículo passa a ser dividido em duas partes, sendo “composto pela Base Nacional Comum Curricular [BNCC – que é comum a todos os estudantes]⁸³ e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a, p. 1). Nesse contexto, apenas matemática, língua portuguesa e língua inglesa serão disciplinas obrigatórias nos três anos do currículo. Os conteúdos e práticas relativos à educação física, arte, sociologia e filosofia, conforme o art. 35-A acrescido na LDB, estarão presentes na BNCC porém sem a obrigatoriedade de configurarem disciplinas. A segunda parte do currículo apresenta-se como “flexível” porque teoricamente caracteriza-se como aquela a ser escolhida pelos estudantes, tendo sido batizada de “itinerários formativos”. O art. 4º da Lei Nº 13.415/2017, alterando o art. 36 da LDB 9.394/1996, elencou as seguintes possibilidades a serem escolhidas pelos estudantes:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Sobre as possibilidades indicadas, é necessário ressaltar, conforme Kuenzer (2017, p. 335), que “a oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de

⁸² A autora utiliza a expressão “contrarreforma” indicando que “a análise desenvolvida defende que se trata de uma contrarreforma, tal como defendido por Behring (2003), quando estudou o profundo retrocesso das políticas sociais ocorrido na década de 1990. Naquela ocasião, a autora se recusou a vincular o conceito de reforma a processos regressivos, pois esse conceito faz parte do debate do movimento operário, como uma estratégia revolucionária” (FERREIRA, 2017, p. 294).

⁸³ “A Base estabelece conteúdos e competências essenciais, isto é, o que todo estudante deve saber e ser capaz de fazer na Educação Básica. Uma vez aprovada pelo CNE e homologada pelo ministro, será referência obrigatória na elaboração dos currículos de escolas públicas e particulares, em todo o Brasil”. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC referente à Educação Infantil (creche e pré-escola) e ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que irá, por sua vez, elaborar parecer e projeto de resolução que retornarão ao MEC. A BNCC referente ao Ensino Médio será entregue ainda em 2017, adaptada às novas diretrizes do “Novo Ensino Médio”. “A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares”. Informações disponibilizadas pelo MEC através do endereço: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30/08/2017.

ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento”. A partir desse argumento, compreendemos como equivocada e mal-intencionada a fala do Ministro da Educação, Mendonça Filho, ao afirmar que “o texto [da reforma] dá autonomia e protagonismo ao jovem como um mecanismo para manter os estudantes na escola” (BRASIL, 2017d, s/p).

Ainda analisando os efeitos dos itinerários formativos, Kuenzer (2017, p. 335) aponta que “todos os certificados habilitam à continuidade de estudos no ensino superior, contudo o itinerário cursado reduz as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta”. Refletindo acerca da natureza da flexibilização imposta, a autora traça paralelo com relacionando-a com a “pedagogia da acumulação flexível”:

Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a **formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis**, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, **de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado**. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. (KUENZER, 2017, p. 341, grifos nossos)

Confirmando a aproximação com o Decreto nº 2.208/97, anteriormente mencionada, a educação técnica e profissional poderá voltar a ser organizada em módulos com sistema de créditos e terminalidade específica, possibilitando novamente as “saídas intermediárias”, discutidas anteriormente. Desse modo, é retomada “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017a, p. 1).

Outro ponto delicado abordado na reforma diz respeito à possibilidade de contratação de “especialistas”, não licenciados, para atuação como professores no quinto eixo dos itinerários formativos, referente à formação técnica e profissional. Segundo a Lei nº 13.415/2017, conforme seu Art. 6º (que altera o Art. 61 da LDB), consideram-se profissionais da educação escolar básica, para atuação na formação técnica e profissional, “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou

prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, 2017a, p. 1).

A partir dos argumentos expostos, concordamos com Motta e Frigotto (2017, p. 357) que “se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos”. Na atual conjuntura, fica explícito que as classes dominantes utilizam-se do Estado como mecanismo de controle social, através dos instrumentos voltados à regulação da educação destinada à formação dos trabalhadores. Sobre essa questão, Motta e Frigotto (2017) refletem que:

O momento brasileiro é de uma crise aguda que insere medidas econômicas e políticas ofensivas que afetam fundamentalmente nossos muitos milhares de jovens da classe trabalhadora. E as Jornadas de Junho e as ocupações das escolas e universidades públicas indicam que irrompeu a luta de classes. Com isso, as burguesias dominantes asseveram os mecanismos de controle social por meio dos vários aparelhos do Estado em “união pessoal” com seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e com organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura [...] e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital. Por esse motivo, torna-se determinante introduzir reformas na educação — ressaltamos, pública —, na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365)

Desse modo, a atual proposta de reforma retroage a diversas questões que supostamente haviam sido “superadas” na trajetória da educação profissional brasileira, conforme percebemos ao longo deste capítulo. Dentre os retrocessos impostos, podemos destacar, por exemplo, a aproximação com a Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não possuía equivalência para o ingresso no Ensino Superior. No atual contexto, sob a justificativa que os estudantes devem possuir “alternativas de escolha”, a Lei nº 13.415/2017 criou cinco itinerários estanques que supostamente serão ofertados pelas escolas. Na prática, tais itinerários apesar de formalmente equivalentes, restringirão a entrada no Ensino Superior de acordo com os conhecimentos adquiridos em cada área de formação. Corroborando com esta análise, destacamos a reflexão de Cunha (2017):

Se atentarmos para a articulação com os cursos superiores, veremos que essa discriminação assumirá uma configuração especial. Na prática, e na melhor das hipóteses, para os egressos da Formação Técnica e Profissional restarão os cursos tecnológicos, mais curtos e específicos; para os demais, cursos profissionais plenos e os bacharelados interdisciplinares. Pode-se divisar

uma correspondência com a formatação da educação brasileira na legislação concebida por Gustavo Capanema durante o Estado Novo. (CUNHA, 2017, p. 379)

Podemos apontar ainda que a proposta da reforma, conforme analisam Motta e Frigotto, (2017, p. 368), “retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados”. Tal argumento baseia-se nas condições concretas da realidade brasileira, visto que a escolha pelos itinerários formativos não irá configurar uma questão de “livre escolha”, como indicam os reformadores, mas compulsória, pois depende efetivamente das condições infraestruturais das escolas públicas brasileiras – situação idêntica àquela promovida pela Lei nº 5.692/1971. “Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368).

2.6.3 Estruturação do MedioTec

Confirmando a análise realizada em torno do retrocesso imposto pela (contra)reforma do Ensino Médio através da Lei nº 13.415/2017, retomando explicitamente a intensificação da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica, o Ministério da Educação anuncia a implantação do programa “MedioTec” para o segundo semestre de 2017, sendo este a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Diferenciando-se da proposta integrada, o programa aproxima-se da forma “concomitante” de educação profissional, pois as formações oferecidas por meio do MedioTec são realizadas simultaneamente ao Ensino Médio regular, vinculando o estudante à duas matrículas (uma do Ensino Médio e outra do Ensino Técnico) e, ao final, dois certificados de conclusão. O programa será executado em parceria com instituições públicas e privadas de Ensino Médio.

Conforme ressaltou o Ministério da Educação, “o MedioTec surge como um braço do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), visando a acelerar o processo de mudanças previsto na reforma do ensino médio e vai ser em um esquema concomitante de aulas em tempo integral com a educação técnica” (BRASIL, 2017b, s/p). Ainda conforme o Ministério, o MedioTec “permite aos estudantes terminarem o ensino médio com um pé no mercado de trabalho” (BRASIL, 2017b, s/p). Explicitando a redução da carga horária imposta pelo programa – assim como a ênfase tecnicista que resumiu basicamente o currículo em língua portuguesa e matemática, conhecimentos básicos para a

execução de ofícios no mercado de trabalho –, o Documento de referência de execução para todas as redes ofertantes indica que:

Hoje, se o jovem quiser cursar uma formação técnica de nível médio, ele precisa cursar 2400 horas do ensino médio regular e mais 1000 ou 1200 horas do técnico. O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do Ensino Médio regular desde que ele continue cursando português e matemática até o final. (BRASIL, 2017c, p. 5)

Com o objetivo de atender às demandas advindas do mercado de trabalho, a secretária de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC, Eline Nascimento indica que:

[...] a oferta dos cursos tem como base um mapeamento de empregabilidade a longo prazo e leva em consideração características e potencialidades de mercados locais. “As vagas que ofertamos estão de acordo com o mapa elaborado pelos ministérios, que mostra as demandas do mercado quando essas turmas concluírem”, disse [a secretária]. (BRASIL, 2017b, s/p)

É importante ressaltar que o MedioTec pretende estimular parcerias entre as instituições ofertantes e as empresas da região visando a absorção dos estudantes ainda na condição de aprendizes ou estagiários durante a realização do curso. Caracterizando a submissão do programa ao mercado de trabalho, ainda na fala da secretária Eline Neves Braga, “o foco [do programa] será o ensino médio porque o índice de desemprego no Brasil é maior entre os jovens, mas vamos direcionar as vagas para os cursos de acordo com as necessidades de mercado” (BRASIL, 2017b, s/p). Acerca da lista de quais habilitações (cursos) serão ofertadas, indicando a prioridade dada às necessidades do mercado, a secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, salientou que, “pelo MedioTec o mercado de trabalho é que vai servir de parâmetro para essa definição” (BRASIL, 2017b, s/p).

Explicitando a vinculação direta entre o programa e a nova proposta do Ensino Médio, o Guia MedioTec (BRASIL, 2017d, p. 7) resalta a possibilidade apontada pela Portaria do MEC nº 817, de 13 de agosto de 2015, indicando que “os cursos a serem ofertados [pelo PRONATEC] poderão compor itinerários formativos que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, conforme previsto no Decreto no 5.154, de 2004”. Desse modo, compreendemos que o eixo de formação profissional introduzido dentro dos “itinerários formativos” presentes no atual Ensino Médio poderá ser desenvolvido a partir das atividades do MedioTec, o que explicita a total precarização imposta pela atual (contra)reforma.

A partir das questões apontadas acerca do contexto da reforma imposta para o Ensino Médio, compartilhamos com Motta e Frigotto (2017, p. 368) a análise de que se trata de “uma

contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação”. Ainda nessa perspectiva, os autores apontam:

A conclusão clara é que a contrarreforma do Ensino Médio por imposição autoritária de MP é congruente e necessária para sustentar violência da PEC nº 55, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc. “Reforma” que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola “sem” Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368)

Conforme ressaltaram Motta e Frigotto, a reforma do Ensino Médio (da qual o MedioTEC faz parte) insere-se no contexto mais amplo da gestão do presidente Michel Temer, dentro do qual devemos destacar o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 55 que, aprovada em dezembro de 2016, congelou por 20 anos os gastos públicos nas esferas sociais (educação e saúde). De acordo com a medida, o orçamento disponível para gastos será o mesmo do ano anterior acrescido apenas da inflação daquele ano. Desse modo, os investimentos nas duas áreas, que já não dão conta efetivamente das demandas sociais, desconsiderarão inclusive o crescimento populacional das próximas duas décadas. Podemos afirmar que se trata da maior mudança em matéria fiscal desde a Constituição de 1988. Realizando análise da PEC 55, Motta e Frigotto (2017) apontam que:

A PEC nº 55, aprovada no Congresso Nacional, representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão. Liquidou o Estado brasileiro como agente de garantia de direitos universais, dos quais se destacam o trabalho, a educação, a saúde e a habitação. Uma medida que confirma os argumentos da “urgência” da reforma do Ensino Médio, pois não só o inviabiliza como educação básica de qualidade, como o privatiza por dentro. Assim como vai acabar de privatizar, por mecanismos diversos, as universidades públicas. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 366)

Estagnando por 20 anos o investimento público na área social, “o governo reserva toda a riqueza produzida para ganhos do capital, em especial mediante juros criminosos acobertados por leis injustas. Leis e Justiça têm caminhado em sentido oposto aos interesses da classe trabalhadora e de forma aberta” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 366). Desse modo, a PEC 55 caracteriza um pacote de austeridade efetivamente elaborado para o retrocesso

social, impactando especialmente as condições de vida da parcela mais pobre da população brasileira.

Como conclusão, podemos afirmar que a (contra)reforma do Ensino Médio legitima o projeto social da classe dominante brasileira que, em sua base político-econômica, condena as próximas gerações das camadas populares 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” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369). Assim, o atual contexto sócio-político no qual se inserem a PEC 55 e a reforma do Ensino Médio inevitavelmente vai agravar a desigualdade social (sendo esta a principal característica socioeconômica brasileira), comprometendo o futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio de um novo ciclo marcado pela intensificação da dualidade estrutural (o que explicita o caráter cíclico dos avanços e retrocessos das políticas educacionais brasileiras).

Evidencia-se então, claramente, a disputa entre, por um lado, a lógica hegemônica, que prioriza o aspecto econômico, em detrimento do aspecto humano e social, e materializa um atendimento de acordo com a hierarquia social; e, por outro, a lógica humanística, que põe o indivíduo no centro das políticas públicas e entende a importância do aspecto econômico, mas sem colocá-lo como centro do processo político governamental. Em outras palavras: apesar do ensino técnico-profissionalizante ter percorrido um longo trajeto das EAAs até os dias atuais, onde ganhos significativos foram, indubitavelmente, conquistados, a dualidade estrutural (invertida ou não) ainda nos pertence.

Como então é possível superar essas barreiras e avançar na construção teórico-prática dessa perspectiva formativa? Reitera-se que o principal óbice é de natureza política, pois falta a decisão política de o estado brasileiro assumir a omnilateralidade como sendo a concepção norteadora da formação de todos, independentemente da origem socioeconômica, e, partir dessa referência, iniciar a travessia. (MOURA, 2013, p. 718)

A travessia remetida pelo autor refere-se à materialização de um modelo educativo que, de fato, consiga efetivar o processo de formação humana politécnico, integral. Esta travessia, na verdade, é parte de uma travessia ainda maior, em direção a uma sociedade com outra lógica produtiva, alicerçada em valores humanísticos onde o indivíduo estará situado no centro das políticas públicas. Conforme Moura (2007, p. 19), “é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um ‘luxo’ o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade”. Nesse sentido, a proposta do currículo integrado pode ser entendida como uma “solução transitória”, como refletem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006):

Se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. **Portanto, o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.** (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006, p. 57, grifos nossos)

Enquanto no campo educacional macro a luta pela travessia é realizada através de embates na elaboração de leis, diretrizes, programas institucionais, etc.; no campo micro, cada instituição, ou até mesmo cada docente, precisa refletir sobre sua prática, em busca de alternativas para as limitações impostas pelas políticas públicas. Nessa perspectiva, “é preciso atuar em meio às contradições do modelo hegemônico vigente, no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a superação do sistema capital” (MOURA, 2013, p. 719).

Nesse sentido, vislumbrando o potencial da formação escolar enquanto possibilidade de transformação social (mesmo considerando suas limitações), no próximo capítulo, aprofundamos a discussão acerca da formação do ser humano e as perspectivas educacionais que servem de base para a atual proposta do currículo técnico integrado. Explicitamos ainda a base epistemológica (fundamentação teórica) que sustenta nosso entendimento e posicionamentos acerca do papel processo escolar e da natureza da formação que almejamos para os técnicos em Instrumento Musical.

3. A formação do ser humano e as perspectivas educacionais para o curso técnico integrado

Antes de identificar e analisar os pilares epistemológicos que sustentam a atual proposta do currículo integrado¹, discorrendo acerca da formação humana realizada no âmbito escolar, compreendemos como necessária a explicitação da base epistemológica que sustenta nosso entendimento sobre a função das práticas realizadas em tais espaços. Para tanto, compreendendo que esta base inevitavelmente encontra-se vinculada diretamente a uma concepção (consciente ou não) acerca do “ser humano”, recorreremos a Costa (2012) que, refletindo sobre a história do desenvolvimento do gênero humano, argumenta:

Compartilhamos com outros animais, assim, determinadas necessidades vitais comuns, como a luta pela sobrevivência, a subsistência via alimentação, a reprodução, etc. [...] Porém, **o tipo de relação desenvolvida entre seres vivos e a natureza** que os circunda fornece as primeiras indicações da diferença que **nos afasta do restante dos animais**. (COSTA, 2012, p. 33, grifos nossos)

Sobre o aspecto que diferencia as relações desenvolvidas pelo homem das relações que os demais animais estabelecem com a natureza, destaca-se que o ser humano foi o único ser vivo que, ao invés de adaptar-se passivamente às condições e às transformações que ocorrem em seu ambiente, deu início a um processo de modificação do seu *habitat*, a partir da construção de um ambiente com características distintas daquelas ofertadas pela natureza. Nesse sentido, Duarte (2008) ressalta que:

Para assegurar sua sobrevivência, o homem realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele produz os meios que permitem a satisfação de suas necessidades. Isso significa que a atividade humana, já nas suas formas básicas, voltadas para a criação das condições de sobrevivência do gênero humano, não se caracteriza, como a atividade dos animais, pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela produção de meios que possibilitem essa satisfação, ou seja, **o ser humano, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza como do próprio ser humano**. (DUARTE, 2008, p. 24, grifos nossos)

A transformação ativa e consciente das condições ofertadas pela natureza que cercam o homem, responsável pela produção das suas condições de existência e conseqüente transformação da sua interioridade, podemos denominar “trabalho”. Nestes termos, o trabalho

¹ Esta análise corresponde ao objetivo específico de número 3 deste trabalho.

configura-se, portanto, como fundamento ontológico das relações não apenas econômicas, mas culturais e sociais como um todo². Sobre a natureza da referida práxis³, Marx (1996) refletiu que,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p. 297)

Desse modo, o trabalho, entendido como interação metabólica entre o homem e a natureza, apresenta-se como fenômeno que serve de base para as diversas outras práxis humanas em todos os contextos. Através da sua efetivação é garantido, além da produção dos meios que atendem às demandas relativas à sobrevivência do ser humano, o desenvolvimento das relações sociais. Nessa perspectiva, concordamos com Lombardi (2010) ao refletir que:

O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é [...] (LOMBARDI, 2010, p. 230)

Assim, a partir da produção das condições que satisfizeram as necessidades básicas (vitais) do ser humano, iniciou-se então o desenvolvimento de capacidades que vão além daquelas relativas à luta por sua sobrevivência. Nesse contexto, conforme Bueno (2009),

Em forma de “segunda natureza”⁴ emergem atributos especificamente humanos que distinguem o ser humano dos demais animais: o trabalho, a

² É necessário ressaltar que não estamos nos referindo ao entendimento de senso comum que compreende trabalho apenas como sinônimo de trabalho assalariado através da realização de um ofício (esta configura, na verdade, a forma de apropriação capitalista da força de trabalho).

³ Conforme Costa (2012, p. 36), “no sentido marxiano, a práxis é resultado da relação dialética entre dois momentos distintos: o da teleologia e o da causalidade. A teleologia é o planejamento ideal de um objetivo a ser concretizado. Tal etapa é tida como um dos primeiros fenômenos a demarcar a separação entre o ser social e as outras espécies menos desenvolvidas. [A causalidade, por sua vez, corresponde ao] processo através do qual ele (o produto) é objetivado; tal objetivação de algo previamente idealizado corresponde ao momento da causalidade. [...] A práxis, então, só ocorre quando os dois momentos estão unidos - do contrário, a teleologia não-concretizada não pode ser mais do que especulação, enquanto que a causalidade não-planejada e determinada unicamente por eventos objetivos passados constitui-se como a base da atividade irracional do restante dos animais”.

socialidade, a consciência, a universalidade e a liberdade. Estes elementos passam a fazer parte da essência humana, são atributos ontológicos, próprios do gênero humano. (BUENO, 2009, p. 49)

Portanto, quando o homem age sobre a natureza transformando-a, ou seja, quando o homem materializa o trabalho, o caráter histórico da humanidade vai sendo construído. Conseqüentemente, constrói-se o “mundo da cultura”⁵, que também podemos denominar de “mundo do trabalho”⁶, o que consolida a existência de um mundo efetivamente humano. Caracterizando tal transformação histórica e social promovida pelo trabalho, Costa (2012) argumenta que:

O domínio da natureza se colocou, assim, como uma necessidade primária da humanidade. As civilizações só puderam surgir a partir do momento em que os indivíduos conseguiram se organizar a ponto de garantir um mínimo de estabilidade para suprir suas necessidades vitais mais básicas. Daí a importância fundamental de manifestações do Trabalho tais como a agricultura e a pecuária, que extinguiram a necessidade do nomadismo e permitiram que comunidades inteiras pudessem se desenvolver em locais específicos. (COSTA, 2012, p. 49)

Portanto, a partir do momento em que as comunidades humanas mais antigas passaram a transformar as características do seu meio, alterando as condições naturais nas quais suas necessidades vitais eram atendidas, caracterizou-se historicamente o salto ontológico entre a humanidade e as demais espécies naturais. É nessa perspectiva que o trabalho assume a condição de “fundamento ontológico do ser social”. Ressaltando a diferenciação entre as relações estabelecidas pelo homem com a natureza daquelas realizadas pelos demais seres vivos, Duarte (2006) considera que:

Pelo fato de haver, na atividade animal, a identidade entre o objeto e a necessidade que a move, não há produção de novas necessidades nem há ampliação do campo de relações entre o animal e o restante da natureza. Não

⁴ O autor entende o processo de humanização, intencional e objetivamente realizado pelo próprio homem, como a aquisição de uma “segunda natureza”. Para que a contribuição do trabalho educativo efetive-se nesse processo, Saviani entende como necessária a assimilação de determinadas habilidades, como o letramento, por exemplo, e faz referência ao conceito de “habitus”, elaborado por Bourdieu e Passeron. Segundo Saviani (2011, p. 19), “adquirir um habitus significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem”. De modo que, “só se aprende, de fato, quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza”.

⁵ Conforme Silva e Bezerra (2010, p. 4), “a constituição do mundo da cultura ou dos homens é em-si e para-si um processo pelo qual o homem foi desenvolvendo suas formas de apreender o mundo, formas historicamente condicionadas de se educar”.

⁶ Apesar de alguns autores utilizarem a expressão “mundo do trabalho”, de forma reducionista, como sinônimo de “mercado de trabalho”, conforme discussão realizada na introdução de trabalho, compreendemos que o mundo do trabalho abarca todo o contexto de desenvolvimento do ser humano, visto que o trabalho configura a atividade fundante da cultura humana.

há, portanto, possibilidade de algum ser vivo que não o ser humano vir a estabelecer relações universais com a natureza. (DUARTE, 2006, p. 611)

Tal diferenciação entre a produção da sobrevivência animal e a humana torna-se mais aparente quando analisamos, por exemplo, a confecção de instrumentos destinados a auxiliar na efetivação dos processos de trabalho junto à natureza. Nesse sentido, Duarte (2008, p. 27) reflete que “o objeto em seu estado natural é resultante da ação de forças físico-químicas e, dependendo do objeto, de forças biológicas. Como instrumento ele passará a ser resultante também da vontade e da atividade do ser humano”. Desse modo, a confecção de um instrumento caracteriza além de um processo de apropriação da natureza pelo homem, um processo de sua “objetivação”⁷.

A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, passa a ser uma **síntese da atividade social**, síntese essa que **deverá ser apropriada por todos os seres humanos** que venham a incorporar aquele objeto à sua atividade individual. (DUARTE, 2008, p. 27-28, grifos nossos)

A apropriação⁸ do referido objeto, após sua transformação em instrumento (efetivada pelo processo de objetivação humana), e sua posterior inserção no campo das atividades sociais, vai estimular inevitavelmente o surgimento de novas percepções e necessidades, além de faculdades e capacidades para o ser humano. Nesse contexto, o homem vivencia “outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano” (DUARTE, 2008, p. 24). Esse processo pode ser verificado tanto no momento em que o homem entra em contato com um objeto novo quanto no momento em que ele descobre ou desenvolve novas formas de utilização para um objeto já conhecido. Em ambos os casos, é desencadeado um processo de adaptação à uma nova situação, de modo que, conforme Duarte (2008, p. 29), “a reprodução do ser social é um processo dialético no qual não se separam a criação do novo e a conservação do existente”.

Ainda acerca da produção de instrumentos (onde podemos incluir os “musicais”), é necessário enfatizar que apesar de tratar-se do resultado imediato da atividade de quem o produziu (contendo inclusive seu trabalho materializado), o instrumento é fruto também da atividade humana objetivada numa perspectiva mais ampla, visto que ele é produto da história

⁷ Caracterizando o processo de objetivação, Duarte (2008, p. 24) ressalta que “o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos”.

⁸ “O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social” (DUARTE, 2008, p. 24).

de “gerações” de instrumentos da mesma “classe”. Ao longo desse processo histórico, todo instrumento sofre transformações e aprimoramentos por exigência das atividades sociais. Portanto, conforme Duarte (2008, p. 32), “uma objetivação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao apropriar-se de uma objetivação, o indivíduo está relacionando-se com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele”. Sobre o processo dialético entre objetivação e apropriação como aquele que sintetiza a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana, Duarte (2008) tece a seguinte reflexão:

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser **humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva**. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, **ele deve apropriar-se daquilo que de humano ele criou**. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num **processo sem fim**. (DUARTE, 2008, p. 25, grifos nossos)

Desse modo, podemos afirmar que o ser humano, ao longo de seu processo de desenvolvimento, paralelamente às necessidades inerentes à sua natureza biológica, foi construindo e adquirindo necessidades socialmente construídas. A partir do momento em que foi garantida uma satisfatória adequação do meio, propiciada pelo desenvolvimento das formas de trabalho, criou-se um contexto adequado para que os seres humanos pudessem criar suas próprias necessidades (o mundo da cultura/trabalho, anteriormente mencionado). Estando tais necessidades afastadas daquelas vitais básicas, inicia-se progressivamente então o processo de complexificação do universo cultural do homem, característica fundamental do processo entendido como humanização⁹. Desse modo, concordando com Rodrigues, (2001, p. 247-248), afirmamos que o mundo humano é um mundo diferenciado, construído social e simbolicamente que, quanto mais complexo se torna, mais denuncia a distância entre a natureza humana e toda a chamada realidade primeira ou natural. Desse modo,

⁹ Podemos destacar, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem, fator que modifica completamente o relacionamento do ser humano com o mundo exterior. A partir da transformação da experiência sensível em experiência simbólica, conforme Rodrigues (2001, p. 247), o ser humano passa a interagir com um mundo que, tendo surgido do plano da sua consciência individual, diferencia-se do “mundo natural”, pois passa a ser caracterizado como o “mundo da cultura” construído socialmente.

O Homem não se define como tal no próprio ato de seu nascimento, pois nasce apenas como criatura biológica que carece se transformar, se re-criar como Ser Humano. Esse ser deverá incorporar uma natureza em tudo distinta das outras criaturas. Ao nascer não se encontra equipado nem preparado para orientar-se no processo de sua própria existência. (RODRIGUES, 2001, p. 240)

Assim, para efetivar sua inserção no processo histórico de continuidade da humanidade, cada nova geração precisa realizar a apropriação das objetivações resultantes do desenvolvimento das gerações anteriores. É desse modo, portanto, que enquanto indivíduos humanos, materializamos nosso processo de inserção na história da cultura humana. Dessa forma, entendemos que contribuir com a efetivação desse movimento histórico, de formação humana a partir da apropriação das objetivações socialmente construídas, configura precisamente o objetivo do processo denominado de educação escolar, como veremos a seguir.

3.1 Educação escolar: contribuições no processo de construção do ser humano

Concordamos com Saviani (2011, p. 13) quando este afirma que aquilo que não é ofertado pela natureza precisa ser produzido socialmente pelos homens, o que inclui a própria “natureza humana”, ou, em outras palavras, a própria condição efetivamente humana. Nesse sentido, podemos afirmar “que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”. Desse modo, conforme discussão anterior, as necessidades humanas foram (e continuam sendo) construídas a partir do desenvolvimento histórico da espécie, a partir da materialização das suas habilidades mentais, objetivadas através da realização do seu trabalho. Este processo, a partir da transformação da sua condição natural, seu “ser natural”, caracteriza propriamente o seu processo de “autoconstrução”, ou seja, o processo pelo qual o ser humano dá forma à humanidade que existe latente dentro de si.

Consequentemente, **o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.** Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13, grifos nossos)

Diferenciando-se dos demais seres vivos, nos quais a relação entre cada membro da espécie e a espécie como um todo é essencialmente transmitida através da herança genética, a relação entre os seres humanos enquanto espécie engloba, além da carga genética, a apropriação das objetivações produzidas historicamente, ou seja, o desenvolvimento histórico socialmente construído. Portanto, compreendemos que contribuir no processo de humanização, caracteriza-se então como finalidade do processo educativo escolar, através da transmissão dos conhecimentos “clássicos ou universais e localmente significativos” (abordados a seguir). Apesar de compreendermos a importância, bem como as distintas funções, da formação realizada fora do ambiente escolar (educação não-formal e informal)¹⁰, concordamos com Duarte (2008, p. 33) que “o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana”. Entendemos desse modo que o processo escolar configura, de fato, uma atividade intencional norteada por objetivos específicos que perpassam pela construção da humanidade produzida histórica e coletivamente nos indivíduos. Portanto, conforme Saviani (2011),

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2011, p. 20)

Nesse sentido, para compreender a especificidade do trabalho educativo, incluindo seus limites, conforme Costa (2012, p. 44), “é necessário levar em consideração que esta se caracteriza como atividade mediadora entre as singularidades (os indivíduos), as particularidades do contexto em que vivem e a universalidade (o gênero humano)”. Entendendo então o trabalho educativo como um processo de mediação entre indivíduos, contexto (práticas sociais) e a espécie humana¹¹, a educação possibilita que as novas gerações incorporem os elementos produzidos historicamente “de modo que se tornem agentes ativos

¹⁰ Caracterizamos a diferença entre as três modalidades de educação – formal, não-formal e informal – a partir dos critérios de: intencionalidade, sistematização e regulamentação. A educação formal é intencional, sistematizada (em questões de metodologia, currículo e certificação) e possui regulamentação do Estado. A educação não-formal, por sua vez, é intencional, pode ser sistematizada ou não, porém não possui regulamentação. Já a educação informal não possui nenhuma das três características e realiza-se de forma espontânea através das vivências individuais e coletivas, a partir dos distintos eventos do cotidiano (como a simples convivência com outros seres humanos, através de filmes e livros não didáticos, etc.).

¹¹ Saviani (2011, p. 121) utiliza a expressão “processo de mediação no seio da prática social global”.

no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2011, p. 121).

Acerca da intenção de contribuir na construção de agentes (sujeitos) ativos, como um dos objetivos fundamentais da práxis educativa, destacamos a reflexão de Rodrigues (2001, p. 241) na qual o autor afirma que o processo educativo precisa proporcionar a cada indivíduo que adquira progressivamente a capacidade de auto-conduzir o seu próprio processo formativo, de modo que “educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação”¹². Desse modo, compreender que a educação caracteriza um processo de mediação, o que indica seu caráter instrumental, conforme Saviani (2011, p. 45), “significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula”.

Refletindo acerca da natureza dos conhecimentos a serem trabalhados no processo escolar, apontando assim o horizonte como referência para os conteúdos da práxis educativa, Duarte (2008, p. 34) sinaliza que “a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu desenvolver-se ao longo do processo histórico de sua objetivação”. No entanto, é necessário ressaltar que, entendendo que a apropriação da totalidade de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (em termos quantitativos e qualitativos) caracteriza uma meta inalcançável, torna-se necessária a seleção dos conhecimentos a serem transmitidos às novas gerações. Conforme Saviani (2011, p. 13), “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”. Desse modo, articulando a ideia de estabelecer critérios para uma adequada distinção entre os tipos de conhecimentos historicamente elaborados, Saviani (2011) remete-se ao conceito de “clássico”:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se

¹² O autor realiza ainda uma interessante analogia que explicita o caráter formador do processo educativo ao refletir que “podemos comparar esse processo ao crescimento das plantas. Após escolher o que se quer plantar, preparar o terreno e semear, deve-se cuidar de modo adequado para que a semente germine e se desenvolva na forma da planta. Se não houver ações externas à semente, como adubá-las e regá-las, elas tendem a não germinar. O esforço e a intervenção externa não garantem o nascimento e sua transformação em árvore. Isso só ocorre se a semente, devidamente adubada e regada, acionar mecanismos internos e próprios que fazem desabrochar os mecanismos que a levam a absorver a água da terra e o alimento que lhe são fornecidos para que cresça em força e vigor. Não fazemos a planta crescer, apenas fornecemos-lhe os meios para que cresça” (RODRIGUES, 2001, p. 242).

num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p. 13)

O conhecimento clássico refere-se àquele que se mostrou resistente à passagem do tempo e que, portanto, sua validade ultrapassou o momento histórico no qual foi concebido. “É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira, etc.” (SAVIANI, 2011, p. 17). Tratam-se, portanto, de conhecimentos que por conta da sua profundidade constituem elementos que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de outros seres humanos em outros contextos locais e/ou históricos. Outro conceito utilizado pelo autor, que se relaciona diretamente com a ideia do clássico, refere-se à “universalidade”, materializada na perspectiva do “conhecimento universal”. Para Saviani (2011), o caráter universal do saber encontra-se fundamentalmente ligado à questão da objetividade, de modo que,

Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. (SAVIANI, 2011, p. 50)

Além dos conhecimentos clássicos ou universais, a outra modalidade de conhecimento compreendida como essencial ao processo de formação humana desenvolvida no contexto escolar diz respeito ao conhecimento “localmente significativo”. Nesta categoria, inserimos aqueles conhecimentos que devido ao seu caráter extremamente particular de um determinado local ou cultura (ou ainda por questões que podem ser sociais, políticas, econômicas, etc.), não adquiriram expressão/representatividade em esferas sociais mais amplas porém caracterizam-se enquanto de extrema relevância para o contexto local. No contexto da área da música, por exemplo, essa categoria pode ser ilustrada a partir das manifestações relacionadas à “cultura popular” de determinado povo, visto que essas manifestações representam uma parcela extremamente significativa da sua cultura, refletindo parte das suas vivências, valores, crenças, etc. O repertório tradicional da “gaita de fole”¹³, por exemplo, apesar de tratar-se de

¹³ Conforme Mendes (2007b, p. 1), “a imagem da gaita-de-fole, assim como a do gaiteiro, é difundida como símbolo nacional da Escócia desde a Idade Média, quando os generais ingleses classificaram o artefato como instrumento de guerra, devido ao fato de o exército escocês usá-lo sempre durante a marcha e até mesmo em pleno combate”.

um instrumento mundialmente conhecido, vincula-se diretamente à culturas como a Escocesa e a Irlandesa, não tendo uma maior circulação ou miscigenação com a maior a parte dos demais repertórios ocidentais. Nesse caso, podemos afirmar que os conhecimentos acerca do instrumento e do seu repertório tratam-se de conhecimentos localmente significativos para contextos, de certa forma, específicos, diferenciando-se, por exemplo, de instrumentos como o piano/teclado, o violão, ou de repertórios como o jazz e o rock que, por questões culturais, sociais, econômicas e políticas, adquiriram grande circulação e vinculação direta com uma relevante quantidade de repertórios e culturas em geral. Nesse sentido, podemos afirmar que repertórios como o jazz e o rock, ambos não por acaso provenientes da cultura norte-americana, podem ser caracterizados como conhecimentos (ou repertórios) “clássicos ou universais”, especialmente dentro do estudo da música popular, devido à significativa influência que exerceram (e ainda exercem) nas demais culturas. O estudo desses repertórios torna-se ainda mais significativo quando abordado além das questões intrinsecamente estético-musicais, contemplando, por exemplo, as causas que fomentaram tamanha influência cultural ¹⁴. É importante ressaltar que não estabelecemos vinculação alguma entre a diferenciação “clássico/universal x localmente significativo” e questões valorativas associadas às categorias “melhor x pior; bom x ruim; etc.”, visto que se trata de uma classificação didática cuja finalidade consiste em contribuir na difícil tarefa de elencar os conhecimentos a serem historicamente preservados através da formação escolar.

Ressaltamos ainda que para efetivamente identificar os conhecimentos que possam ser entendidos como clássicos/universais ou localmente significativos, destaca-se como estritamente necessária uma abordagem com ênfase no aspecto sócio-histórico da sua produção. Desse modo, a partir de uma perspectiva “historicizadora” do conhecimento, adquirimos condições de avaliar seu efetivo impacto social, de modo que, conforme Saviani (2011, p. 51), “a historicização, pois, em lugar de negar a objetividade e a universalidade do saber, é a forma de resgatá-las”.

Entendemos então que a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à reflexão teórica abstrata, deve caracterizar-se como ponto de partida do processo de produção do currículo escolar, pois, conforme Costa (2012):

¹⁴ Podemos afirmar que o padrão dos “intercâmbios culturais” entre diferentes países acontece de forma desigual, a depender da sua influência no contexto econômico-político mundial. Nesse sentido, podemos apontar os Estados Unidos como maior exportador de “produtos culturais”, sendo estes consumidos em todo o mundo, tais quais o *fast food*, a música pop, canais de televisão como a MTV e a CNN, os filmes de Hollywood, etc.

A referida “reflexão teórica abstrata” deixa em segundo plano (quando não nega completamente) o desenvolvimento histórico da realidade e julga os fenômenos estudados a partir de um idealismo dedutivo ingênuo – invertendo, assim, o papel do que é fundante (o real) sobre o que é fundado (o ideal). (COSTA, 2012, p. 22).

A partir de uma compreensão histórica dos conteúdos, torna-se possível ainda identificar uma característica fundamental do caráter objetivo do conhecimento: a ausência de neutralidade. Podemos afirmar que não existe conhecimento totalmente desinteressado e isto implica necessariamente em afirmar que não existe conhecimento absolutamente neutro¹⁵. Portanto, no processo de seleção dos conteúdos a serem abordados no processo escolar, é fundamental identificar a que correntes ideológicas, grupos sociais, etc., estes encontram-se vinculados. Desse modo, assumir a não neutralidade do conhecimento implica em assumir a não neutralidade do trabalho educativo, reconhecendo que este é determinado pelas ideologias inerentes aos contextos nos quais é desenvolvido. Nesse sentido, Frigotto (2006, p. 242) aponta que “a ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela”. Acerca das influências sociais e históricas no processo de formação humana, Costa (2012) tece a seguinte reflexão:

Todo sujeito que ensina é formado a partir das contradições e antagonismos particulares de seu tempo histórico, educando de acordo com pressupostos e objetivos mais ou menos conscientes, que embasam desde a forma como transmitem os conhecimentos até as valorações que imputam aos mesmos. (COSTA, 2012, p. 45)

Desse modo, além de adquirirem a responsabilidade de selecionar os conteúdos a serem ministrados, os educadores realizam sua transmissão, inevitavelmente, a partir do seu entendimento de mundo, ou seja, partindo da sua percepção e valoração pessoal (aspectos que encontram-se de algum modo influenciados por alguma análise difundida socialmente). Partindo dessa compreensão, podemos classificar o ato de educar como um “ato político”

¹⁵ É importante ressaltar que o caráter “não neutro” do conhecimento não impossibilita seu caráter objetivo. Conforme Saviani (2011, p. 49-50), “importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade”. Desse modo, “para se saber quais são os interesses que impedem e quais aqueles que exigem a objetividade, não há outra maneira senão abordar o problema em termos históricos. Só no terreno da História, isto é, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas, essa questão pode ser dirimida” (SAVIANI, 2011, p. 8).

visto que o ato de educar nunca será indiferente à valores e neutro em relação à um projeto de sociedade.

Sobre o processo de definição dos conhecimentos que serão elencados para a formação das futuras gerações, Rodrigues (2001, p. 248) argumenta que “demarcar esse grau de consciência permite que os seres humanos adquiram capacidade seletiva e noção de limites que só podem ser estendidas nos meandros da intercomunicação cooperativa com outros homens”. Portanto, a partir das reflexões acima dispostas, compreendemos que “tomar a ação de ensinar como uma ação política reporta à idéia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é fruto de investigação e (re)elaboração com a cooperação dos outros” (BRASIL, 2006a, p. 36). Ou seja, o aspecto social exerce influência determinante nas delimitações do processo educativo, de modo que seu rumo depende do projeto de sociedade que se almeja alcançar. Refletindo nesse sentido, Saviani (2011, p. 45) afirma que “a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente de que esse sentido exista para o professor, isto é, independentemente de que se tenha ou não consciência do significado político da ação educativa”. Nesta mesma perspectiva Costa (2012) ressalta que:

[...] toda práxis artística e educacional é estruturada sobre perspectivas ideológicas que desempenham algum papel na disputa entre a conservação e a superação das diferentes organizações sociais, mesmo que artistas e educadores não se reconheçam enquanto ideólogos ou neguem seu papel objetivo no palco da correlação de forças de nosso tempo. (COSTA, 2012, p. 10)

Desse modo, podemos afirmar que, na verdade, toda práxis promove algum impacto social, causando alterações nas estruturas que compõem a sociedade, de modo que, independente do nosso grau de conscientização, estaremos sempre reforçando e contribuindo com a permanência (mesmo que a partir de alguma transformação) de determinadas ideologias e estruturas, e, inevitavelmente, com a ruptura e superação de outras. Portanto, entendemos como humanamente impossível a existência de uma postura eminentemente apolítica, ahistórica, portanto neutra, em qualquer aspecto da vida social.

Diante do acima exposto, torna-se fundamental ressaltar que o processo de escolarização não pode ser resumido à simples aquisição dos conhecimentos e habilidades técnicas que atendem às demandas dos setores produtivos da economia e do mercado de trabalho como um todo. Desse modo, ressaltamos, conforme Rodrigues (2001, p. 232), que “o acesso a conhecimentos e habilidades constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com a totalidade do processo”. Refletindo acerca da diferenciação

entre a formação humana e simples aquisição de conhecimentos técnicos que caracteriza um processo restrito à instrumentalização (mesmo tratando-se de conhecimentos extremamente “avançados”), Rodrigues (2001) enfatiza que:

[...] todas as grandes tragédias que a humanidade conheceu resultaram de ações implementadas por indivíduos ou grupos humanos dotados dos conhecimentos e dos recursos tecnológicos mais avançados à época dessas tragédias. Desse modo, podemos desconfiar de que **o domínio de conhecimentos e de habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos**, porque não promove, por si mesmo, a formação ética do ser humano. (RODRIGUES, 2001, p. 252, grifos nossos)

Desse modo, o processo de formação humana realizado na educação escolar, ao abarcar os conteúdos que foram elencados para compor a base escolar de formação humana, precisa ainda realizar o “desenvolvimento de princípios de conduta que possam ser reconhecidos como de validade universal” (RODRIGUES, 2001, p. 252), que caracterizariam o aspecto ético do ser humano, na tentativa de formar o “sujeito ético”. Nesse sentido, o processo escolar deve contribuir na construção da própria identidade, bem como aflorar a percepção dos demais sujeitos, distinguindo as semelhanças e diferenças entre os diversos indivíduos singulares (bem como os seus desdobramentos), e ampliando portanto o (auto)conhecimento humano enquanto membro de uma espécie que se desenvolve inevitavelmente a partir do seu aspecto coletivo. A formação do sujeito ético, conforme Rodrigues (2001, p. 246) caracteriza um processo que se realiza “pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade”.

Configurando, portanto, uma necessidade inerente ao processo formativo humano, a formação ética não pode ser reduzida apenas à aquisição de normas de conduta adequadas à determinados contextos sociais específicos (ética profissional, por exemplo). Ela precisa caracterizar um aprofundamento que, embora não desconsidere, “transcenda os códigos socialmente vigentes e dialogue com a essência da natureza humana” (SAVIANI, 2011b, p. 15). Portanto, trata-se de um processo de reflexão epistemológica sobre o comportamento do ser humano que pondera sobre os desdobramentos dos seus valores e atitudes. Nessa perspectiva, apoiados em Bueno (2009, p. 66-67) ressaltamos que o comportamento ético “envolve a escolha por determinado valor constituído pelo ser humano genérico e as contribuições realizadas objetivamente pelo indivíduo à explicitação do valor por ele escolhido”. Portanto,

[...] o cerne do problema ético está na relação entre o conhecimento da realidade – apresentada essencialmente como reconhecimento do ser humano como ser social – e na escolha dos valores postos objetivamente como explicitação essência humana; sendo este conhecimento e estes valores localizados nas circunstâncias históricas que determinam não somente esta relação como todo o conjunto de possibilidades dadas na concreticidade que viabilizam ou não o desenvolvimento do gênero humano. (BUENO, 2009, p. 67)

Podemos afirmar então que quanto maior o comprometimento com o aspecto ético das relações sociais, maior o comprometimento com os atos conscientes e voluntários que afetam outros indivíduos, grupos sociais ou a sociedade como um todo. Em outros termos, maior o comprometimento do ser humano com o próprio ser humano – nos seus aspectos individual e coletivo.

Outro aspecto essencial a ser considerado no papel do desenvolvimento ético do ser humano, refere-se ao aspecto subjetivo que possui, por sua vez, características particulares (apesar de influenciadas histórica e socialmente, podendo ser permeadas de conflitos e/ou contradições). Refletindo acerca desse aspecto, Bueno (2009) analisa que:

[...] à medida que o indivíduo adquire o conhecimento sobre a constituição do ser humano (e portanto ele mesmo) como ser social, necessariamente ele está identificando e tomando para si estes valores voltados para a emancipação humana e voltando sua atividade para esta emancipação. Porém, a individualidade humana não é constituída linearmente e compreendida de forma tão simples e óbvia. Como vimos, ela não é uma mera reprodução do meio externo, mas uma síntese de determinações, e possui – por mais alienada que seja – uma determinada autonomia em relação às causalidades postas na realidade; e ainda, na sociedade em que predomina a alienação a subjetividade é permeada de conflitos entre os valores existentes. Assim, de forma alguma nas circunstâncias em que vivemos podemos dizer de forma inequívoca que o ser humano, ao conhecer a sua essência, opta por ela. O que temos é uma possibilidade real imanente à história. (BUENO, 2009, p. 67)

Ainda refletindo sobre a “conduta ética”, na busca por entendimentos que, como sugeriu Saviani (2011), transcendam os códigos socialmente vigentes e aproximem-se da essência da natureza humana, apontamos como extremamente significativa, em muitos casos determinante, a influência do contexto histórico e social. Em cada local e época, determinados valores são socialmente assumidos como adequados (éticos) ou inadequados, sendo muitas vezes precedidos por pouca ou nenhuma reflexão acerca do seu impacto social ou validade universal. No nosso atual contexto, por exemplo, ações que promovam a depredação do meio ambiente tratam-se claramente de posturas “não-éticas”, sendo socialmente condenadas, inclusive com a legitimação do Estado e apoio da mídia. No entanto, nesse mesmo contexto, a

exploração ao extremo da força de trabalho, por exemplo, diariamente exhibe trabalhadores massacrados humilhados em condições precárias e insalubres de trabalho, que resultam em condições de vida semelhantes. Trata-se portanto de um sistema que, apesar de ser considerado por alguns a “evolução” dos modos de produção anteriores como o escravocrata, por exemplo, ainda legitima “eticamente” a exploração do homem pelo homem. Desse modo, apesar de todo desenvolvimento científico e tecnológico, nossa sociedade possui posturas naturalizadas que vão de encontro à condição humana no seu aspecto individual e coletivo. É necessário ressaltar que tais características não se naturalizaram por acaso, tendo sido construídas e legitimadas pela parcela da sociedade, detentora dos meios de produção, que concentra riqueza às custas da exploração, socialmente aceita, portanto, “ética” na nossa sociedade, de outros seres humanos que se encontram em condições de desvantagem socioeconômica. Portanto, nesse contexto, a condição de transcender os códigos socialmente vigentes em favor da essência universal humana configura ferramenta essencial na busca pelo “sujeito ético”. Compreendemos que a educação escolar formal precisa contemplar as questões acima mencionadas, contribuindo assim, de forma “não neutra” e dentro dos seus limites, para a efetivação do processo de formação humana através da apropriação das objetivações humanas histórica e socialmente construídas.

3.2 Educação Musical enquanto formação humana

Entendendo que o mundo da cultura, onde se encontram inseridas as manifestações musicais, foi desenvolvido social e historicamente a partir das necessidades humanas, consolidando a existência de um mundo efetivamente humano, a música configura “uma das mais ricas e significativas expressões do homem, sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam sua vida” (QUEIROZ, 2005, p. 52). Por constituir-se como produção de um ser estritamente social – o homem, a música adquire uma identidade fundamentalmente coletiva, de modo que, conforme Bowman (2007, p. 109), “no centro de toda produção e experiência musical, encontra-se um ‘nós’, um sentimento de identidade coletiva que influencia poderosamente a identidade individual”¹⁶. Portanto, toda prática musical caracteriza necessariamente a **síntese de uma significativa gama de atividades sociais** advindas das objetivações e apropriações construídas historicamente por determinada sociedade. Nessa síntese, podemos apontar a função da prática musical

¹⁶ “At the center of all music making and musical experience lies a ‘we,’ a sense of collective identity that powerfully influences individual identity” (BOWMAN, 2007, p. 109).

(entretenimento, religiosa, etc.); relacionada diretamente com o local, horário e vestimentas escolhidos para sua realização; a instrumentação utilizada (que depende, dentre outros fatores, do desenvolvimento tecnológico da sociedade em questão); a possibilidade de gravação e/ou transmissão ao vivo para outros contextos (o que pode acarretar na transformação da referida prática em produto comercializável e a consequente remuneração dos envolvidos); bem como ainda a sistematização do seu modo de transmissão e sua consequente transformação em conteúdo didático; além de outras incalculáveis inter-relações. Nesse sentido, conforme Queiroz (2005),

Para compreender uma expressão musical de forma contextualizada com os valores e significados que a constituem é necessário buscar um entendimento dos aspectos fundamentais que caracterizam, social e culturalmente, essa manifestação. A música transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa. (QUEIROZ, 2005, p. 49)

Desse modo, partindo do entendimento que as práticas musicais caracterizam-se enquanto fenômenos essencialmente sociais, Bowman (2007, p. 118) reflete que a “comunidade não é apenas parte do contexto no qual o fazer musical ocorre, é uma criação da música, uma criação de cuja natureza e caráter estamos eticamente obrigados como profissionais a participar”¹⁷. Portanto, entendemos que “nós precisamos aprender a pensar nas músicas como fenômenos fundamentalmente sociais; como ações e eventos que são sempre intimamente e constitutivamente ligado às vidas e identidades de pessoas. Nossas exclusões musicais, então, são sempre também exclusões de pessoas”¹⁸ (BOWMAN, 2007, p. 118). O pensamento do autor reforça a discussão apresentada no subitem anterior, onde foi destacada a impossibilidade de total neutralidade do conhecimento, de modo que não existe conhecimento desinteressado, apesar de nem todo conhecimento explicitar claramente seus interesses. Portanto, as escolhas que realizamos enquanto educadores musicais possuem impacto social, independente do nosso grau de consciência à respeito.

Entendendo então, conforme anteriormente destacado, que a educação tem como objetivo produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, a educação musical cumpre

¹⁷ “[...] community is not merely part of the context within which musicking occurs, it is a creation of music, a creation to whose nature and character we are ethically obliged as professionals to attend” (BOWMAN, 2007, p. 118).

¹⁸ “I think we need to learn to think of musics as fundamentally social phenomena; as actions and events that are always and intimately and constitutively connected to the lives and identities of people. Our musical exclusions, then, are always also exclusions of people” (BOWMAN, 2007, p. 118).

sua função quando contribui significativamente nesse processo de formação do ser humano apropriando-o das sínteses e construções históricas relativas às práticas culturais ligadas ao “som” que adquiriram relevância em caráter universal ou local, nos termos anteriormente destacados. A intenção de promover o acesso aos conhecimentos que se mostraram histórica e socialmente significativos, frutos de um efetivo engajamento humano, tem como o objetivo último o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo singular.

É necessário ressaltar que apesar do indivíduo caracterizar-se como a síntese de múltiplas determinações este caracteriza-se enquanto um “ser singular”. Acreditamos que quanto mais conectado com o conhecimento historicamente produzido ele estiver, maior serão as possibilidades de ter sua individualidade profundamente desenvolvida. Em outros termos, é a partir do acesso às objetivações que o ser humano desenvolve seu processo de subjetivação. Sobre o natural processo de “individuação”¹⁹ desenvolvido historicamente pelos seres humanos, Bueno (2009) reflete que:

À medida que evoluem as forças produtivas e ocorre o chamado “retrocesso das barreiras naturais” as relações humanas ganham um nível maior de complexidade. O indivíduo desenvolve-se teleologicamente e distingue seus interesses, seus valores, suas habilidades individuais, das características existentes nos demais integrantes do meio em que vive. (BUENO, 2009, p. 45)

Cada repertório musical abordado, por exemplo, traz consigo um leque infinito de interconexões que podem (e devem) ser realizadas, no entanto é necessário destacar que a delimitação destas conexões não se caracteriza como uma tarefa fácil de ser executada pois, conforme discussão anterior, esbarra em inúmeras questões relativas às vivências, crenças, valores, significados, portanto individualidades e coletividades que permeiam a vida de todos os grupos humanos.

Quando tratamos, por exemplo, do ensino da música popular brasileira, onde encontramos gêneros como o samba, o baião, maracatu, o frevo, etc., é fundamental conhecer com a maior profundidade possível (apesar das dificuldades ainda encontradas pela ausência de fontes de pesquisa confiáveis e a consequente falta de materiais sistematizados) as suas bases históricas, ou seja, os processos sociais que materializaram sua origem, bem como os processos que promoveram suas transformações mais significativas. No nordeste do Brasil, por exemplo, é comum nos depararmos com a expressão “autêntico forró” ou ainda “verdadeiro forró” a partir de indivíduos que não admitem as transformações que tais gêneros

¹⁹ Podemos definir individuação enquanto “o processo de desenvolvimento de cada pessoa enquanto personalidade socialmente efetivada” (LESSA, 2004, p. 150).

sofreram ao longo do tempo (especialmente nas últimas décadas a partir da incorporação dos instrumentos eletrônicos). As questões que circundam a temática forró vão desde a própria definição do gênero²⁰ até as rupturas causadas pelas transformações musicais contemporâneas²¹. Portanto, ao abordar os gêneros musicais que circundam a temática forró (xote, forró eletrônico, baião, etc.) o educador musical esbarra em uma série de questões essenciais para a problematização, tais como influência da mídia nos padrões estéticos contemporâneos, alterações na instrumentação e construções rítmicas a partir das influências de outros gêneros, temáticas recorrentes em letras, etc. (questões abordadas no Cap. 4). De modo semelhante, o estudo de repertórios como o norte-americano, a partir de gêneros como o jazz, o funk, o pop, dentre outros, esbarra em questões como o processo de globalização que promove desde contatos extremamente salutareos entre as diversas culturas até a homogeneização de determinadas formas e padrões musicais norte americanos, o que caracteriza em alguns casos o processo denominado por alguns autores de “imperialismo cultural norte americano”²².

Portanto, ao educador musical cabe a difícil e fundamental tarefa de selecionar os conteúdos a partir da sua percepção e entendimento de música, de sociedade, de ser humano e de mundo não havendo receitas prontas que atendam adequadamente à questões do tipo: “o que devo ensinar?” ou ainda “como devo ensinar?”. Desse modo, precisamos compreender, conforme Bowman (2007) que:

Nossas concepções de método de instrução e de musicalidade são ambas culturais e práticas específicas, o que significa dizer que elas favorecem e privilegiam certos tipos de método e musicalidade, enquanto excluem outros. Ambos métodos de instrução e musicalidade são tipicamente concebidos ao longo de linhas específicas para as práticas musicais que têm sido o foco tradicional de ensino de música da universidade. Essas práticas musicais, como sabemos, são tipicamente as que se originaram na

²⁰ O termo forró para alguns refere-se a um gênero musical, enquanto para outros refere-se à festa, como um todo, composta por diversos gêneros (baião, xote, etc.). Sobre esta complexa questão, Dantas (2011, p. 117) afirma que, “para muitos músicos, em particular os mais antigos, existe uma diferença e uma confusão acerca dos termos baião – que seria um gênero – e o forró – que seria a festa, o ambiente. Contudo, até entre esses artistas, mais antigos, há divergências no que diz respeito a esse assunto. Para uns, existe o baião, apenas enquanto gênero; para outros, como por exemplo, o zabumbeiro Quartinha, o zabumbeiro Parafuso e o compositor Antônio Barros, existe, além do gênero baião, o forró, enquanto gênero. Nesse caso, para estes músicos, assim como outros, esse termo representaria tanto a festa, o ambiente, quanto um gênero mais balanceado, mais ‘remexido’ ” (DANTAS, 2011, p. 117).

²¹ Segundo Santos (2012, p. 77-78), “nos anos 1980, Jorge de Altinho recodifica o forró, e essa recodificação – somada à sensualidade do grupo Kaoma e da lambada como um todo – vai culminar com o forró pop dos anos 1990, que produzirá no Nordeste uma música consumida em várias regiões do Brasil, diversificando o mercado local e otimizando a sua sustentabilidade. O *revival* étnico-nacionalista que culmina nos anos 2000 alimenta a reação ao forró pop e reconfigura o campo. Atualmente, a diversidade é tão vasta que o uso dos rótulos ‘forró tradicional’ e ‘forró eletrônico’ se mostra insuficiente e inócuo”.

²² Para um maior aprofundamento acerca do imperialismo cultural norte americano, consultar Sousa (2011).

aristocracia europeia centenas de anos atrás. Mas nenhum método de instrução nem musicalidade é uma coisa absoluta ou universal.²³ (BOWMAN, 2007, p. 115)

Acerca da referência ao termo “universal”, entendemos que o autor, partindo das singularidades de cada contexto, considera que parâmetros como musicalidade e métodos de ensino adquirem particularidades e não são portanto, automaticamente reconhecidos e recebidos da mesma forma por todos. Apesar de concordarmos com Bowman, reiteramos a definição de universalidade utilizada nesse trabalho, diretamente relacionada com o conceito de clássico – salientando que apesar do anteriormente exposto, alguns conhecimentos, por conta do seu significativo desenvolvimento (a grafia musical ocidental e as técnicas referentes à mecânica de execução dos instrumentos musicais, por exemplo) podem ser de grande utilidade para a maioria dos grupos sociais. Portanto, nesse trabalho o conceito de universalidade refere-se não ao conhecimento que é imediatamente entendido e recebido por todos os indivíduos da mesma forma, refere-se, na verdade, ao conhecimento que, devido ao seu grau de profundidade, potencialmente, pode contribuir para o desenvolvimento de uma parcela significativa da humanidade.

Assim, partindo da definição de música anteriormente destacada, e concordando com Arroyo (2000, p. 19), afirmamos que a “educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido a realidade”. Desse modo, o ensino de instrumento musical deve possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimentos que foram construídos historicamente ao longo do desenvolvimento das práticas musicais. Ou seja, o ensino de instrumento musical deve contribuir no processo de humanização realizando a transmissão dos conhecimentos significativos que foram social e historicamente elaborados relativos à performance musical. Desse modo,

Pensar a música como expressão humana contextualizada social e culturalmente é fator fundamental para estabelecermos ações educativas que possam ter consequências relevantes na sociedade e na vida das pessoas que constituem o universo educacional, tendo em vista que cada meio determina aquilo que é ou não importante e o que pode ou não ser entendido e aceito como música. (QUEIROZ, 2005, p. 54-55)

²³ “Our conceptions of instructional method and of musicianship are both culturally- and practicespecific, which is to say that they favor and privilege method and musicianship of certain kinds, while excluding others. Both instructional method and musicianship are typically conceived along lines specific to the musical practices that have been the traditional focus of university music instruction. Those musical practices, as we know, are typically the ones that originated in the European aristocracy several hundred years ago. But neither instructional method nor musicianship is an absolute or a universal thing” (BOWMAN, 2007, p. 115).

Consideramos necessário destacar que o objetivo da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos não pode adquirir a intenção de que estes, os conhecimentos, permaneçam enciclopedicamente inalterados, espera-se, na verdade, como finalidade do processo escolar, que a partir do que a humanidade produziu, os estudantes possam desenvolver-se enquanto sujeitos, ampliando seu entendimento acerca do mundo. Desse modo, transformam-se os estudantes, os conhecimentos e conseqüentemente a própria espécie humana.

Tratando especificamente da educação musical realizada no contexto da formação técnica ou profissionalizante, entendemos que os conhecimentos musicais “específicos”, necessários ao desenvolvimento das performances musicais, precisam estar completamente vinculados à um sólido processo de formação humana. Apontando os contextos de atuação do técnico em instrumento musical, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2012c) indica que o técnico em instrumento musical:

Desenvolve atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações). Elabora arranjos instrumentais, realiza orquestração e harmonização de hinos e canções. Este curso assume linha de formação distinta de acordo com os instrumentos eleitos para a formação. (BRASIL, 2012c, p. 112)

Para o desenvolvimento das atividades acima mencionadas, torna-se necessária a aquisição dos mencionados “conhecimentos específicos”, que também podem ser denominados de “competências técnicas”. Para uma adequada compreensão acerca da natureza que tais conhecimentos necessitam adquirir, recorreremos à Saviani (2011) que parte do seguinte entendimento:

A competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio que se realiza o compromisso político. Ela é, pois, instrumento, ou seja, ela não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político. Portanto, ela não explica o compromisso político, mas explica-se por ele, embora seja uma das formas por meio das quais (sempre o conceito de mediação) se explicita e se realiza o compromisso político. Em suma, a competência técnica é um momento do compromisso político (com a condição de se entender a palavra momento como uma categoria dialética). (SAVIANI, 2011, p. 31)

Desse modo, a competência técnica, pensada como mediação, precisa ter como finalidade a passagem do compromisso político elaborado mentalmente como possibilidade para o compromisso político assumido na prática profissional cotidiana. “A competência

técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente” (SAVIANI, 2011, p. 31). Para tanto, os conhecimentos técnicos precisam necessariamente de uma estreita vinculação às questões e discussões históricas que permearam seu desenvolvimento bem como os processos de sua aplicação. O processo de formação humana só obtêm êxito (mesmo que ainda relativo) quando a aquisição do conhecimento contribui na ampliação da compreensão de mundo do sujeito em formação, ou seja, quando aquele conhecimento relaciona-se com o maior número de aspectos possíveis de sua vida. O mesmo ser humano que tem interesse em adquirir, por exemplo, um maior domínio técnico de um instrumento musical num curso técnico, também é aquele que nasceu e vive num determinado momento histórico com características particulares, estando inserido e fazendo parte de uma comunidade regida por normas, leis, etc. que precisam ser compreendidas. Este mesmo sujeito vive sob um determinado modo de produção com características e particularidades que norteiam completamente as suas relações sociais e, portanto, o desenvolvimento da sua vida.

Refletindo sobre o impacto dos processos escolares que, em oposição ao acima exposto, atendem exclusivamente às demandas produtivas da sociedade, Costa (2012) argumenta que:

Não raramente, a conseqüência de tal processo de hiper-especialização é que muitos trabalhadores confundem seu ser com sua profissão, substituindo nesse processo o auto-conhecimento de sua humanidade por uma consciência profundamente pragmática de si e de suas capacidades. (COSTA, 2012, p. 64)

Portanto, como destacado anteriormente, torna-se fundamental ressaltar que o processo de formação profissional não pode ser confundido com a mera aquisição dos conteúdos e habilidades técnicas que são entendidos como imprescindíveis para a inserção, como mão-de-obra, nos diversos setores produtivos relacionados à área. Desse modo, entendemos que todo processo escolar de ensino e aprendizagem de instrumento musical necessita contribuir primordialmente para o processo de formação do ser humano, apropriando-o dos conhecimentos que ampliam e aprofundam sua percepção e entendimento das questões que compõem sua vida, sejam elas estéticas, éticas, científicas, etc. Assim, entendemos como necessária a subordinação da competência técnica aos compromissos humanos, éticos, sociais e políticos, definidos a partir de um horizonte que vislumbra o real e efetivo desenvolvimento do ser humano.

3.3 A atual proposta técnica integrada: perspectivas epistêmicas e metodológicas

Advinda das reflexões marxistas voltadas para a educação²⁴, dentre as quais destaca-se a concepção de politecnia (abordada no Capítulo 2), a formação técnica realizada na perspectiva Integrada ao Ensino Médio passou a nortear o horizonte da formação ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, apontando para uma proposta educacional que remete-se à formação integral dos sujeitos, conforme indica a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC):

A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. [...] Com essa dimensão, seria equivocado e reducionista, pois, imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional. (BRASIL, 2010a, p. 33-34)

Partindo do entendimento que o ser humano é um ser social e o trabalho caracteriza-se como seu fundamento ontológico (configurando também a base das demais práxis humanas), no desenvolvimento da proposta integrada, o trabalho adquire caráter de princípio educativo e torna-se um dos principais eixos que norteiam o desenvolvimento do processo escolar. Desse modo, o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio pretende superar a tradicional concepção de formação ofertada pelos cursos técnicos profissionalizantes, onde, via regra, “a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2007a, p. 161). Opondo-se então à uma concepção reducionista de profissionalização, a implantação do currículo integrado, conforme Baracho e colaboradores (2006):

[...] permite aos distintos sistemas de educação organizar propostas de cursos que assegurem uma formação ampla, integral e, portanto, humanística, de cultura geral e técnica ao mesmo tempo, sem supremacia de uma sobre as outras, garantindo assim as condições dos estudantes para uma participação efetiva na sociedade em suas dimensões social, política, cultural e econômica, incluindo o mundo do trabalho, mas não se restringindo a ele

²⁴ É importante ressaltar, conforme indicam autores como Lombardi (2010), que Marx e Engels não realizaram análise específica acerca da Educação, não tendo proposto assim uma teoria pedagógica. No entanto, as observações feitas por estes teóricos sobre a formação, o ensino, a qualificação laboral, dentre outras perspectivas ligadas à Educação, são identificadas no conjunto de suas obras, permitindo assim sua compreensão acerca de tais questões.

ou a qualquer dessas dimensões isoladamente. (BARACHO et al., 2006, p. 94)

Para efetivação da referida proposta, faz-se necessário que a formação técnico-profissional seja realizada de forma estritamente articulada com a formação geral do Ensino Médio, portanto, caracterizando um curso único, materializando-se a partir de uma concepção plenamente integrada, e “sendo desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino” (BRASIL, 2004d, p. 406). Ou seja, na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino, em hipótese alguma, estaria ofertando dois cursos concomitantes (um de caráter técnico e outro voltado para o Ensino Médio propedêutico) ao seu corpo discente, como ocorria na configuração anterior da forma integrada, “praticada nas Escolas Técnicas e CEFETs desde 1942”²⁵ (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 22) até o ano de 1997. Com o retorno da forma integrada no ano de 2004, a proposta de formação técnica vinculada à formação geral passou a configurar um único curso, com apenas um projeto pedagógico, uma proposta curricular e uma matrícula. Deixou de ser possível, então, concluir apenas o Ensino Médio de forma independente da conclusão do Ensino Técnico, assim como o inverso, como foi previsto até o ano de 1997.

A atual proposta de integração do currículo foi fruto de uma gama de discussões realizadas entre uma quantidade significativa de educadores brasileiros, dentre os quais destacam-se aquele envolvidos com a temática “Educação e Trabalho”, sobre os elementos que, compondo o processo de ensino e aprendizagem, poderiam contribuir para a efetivação de uma concepção integral de educação. Nesse sentido, Machado (2006) trouxe relevante reflexão ao salientar os diversos e distintos aspectos que caracterizam a vida dos sujeitos:

É importante lembrar, também, a dimensão integral da vida do educando; entendê-lo como alguém que, além de estudante, tem outros papéis no sistema das relações sociais. Desta pluralidade cultural advêm elementos diversos do contexto, fundamentais ao processo de concepção do currículo; um currículo integrado à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais relevantes que estes vivenciam. (MACHADO, 2006, p. 71-72)

Acerca da efetivação da proposta integrada, a autora compreende que:

²⁵ A Lei orgânica do ensino industrial determinou que: “Art. 5º Presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais: [...] 3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador” (BRASIL, 1942c, p. 1997).

Necessariamente, a construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores como também dos alunos. Significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual. (MACHADO, 2006, p. 72)

A organização curricular integrada, apesar de configurar-se, de fato, como um desafio, como vimos no Capítulo 1, gera oportunidades que se apresentam tanto para os educadores advindos do Ensino Médio como para aqueles vinculados às áreas técnicas. Desse modo, originam-se contextos favoráveis para superar, mediante as trocas geradas pela integração, as limitações historicamente verificadas em cada uma destas áreas de formação. Corroborando com esta perspectiva, Machado (2006) aponta que:

Para os educadores do Ensino Médio, são oportunidades de superar tendências excessivamente acadêmicas, livrescas, discursivas e reprodutivas das práticas educativas que freqüentemente se notam neste campo educacional. Para os educadores do ensino técnico, são as chances de superar o viés, às vezes, excessivamente técnico-operacional deste ensino, em favor de uma abordagem desreificadora dos objetos técnicos pela apropriação das condições sociais e históricas de produção e utilização dos mesmos. (MACHADO, 2006, p. 73)

No currículo integrado, os conhecimentos de formação geral e específicos da formação profissional são dispostos de modo que integram um todo, portanto, conforme Ramos (2008b, p. 116-117), “um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas”. Desse modo, o currículo integrado, “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2008b, p. 117-118).

Entendendo que a relevância dos processos educativos está diretamente associada às inter-relações que estes estabelecem com os contextos histórico, social, político e cultural nos quais são desenvolvidos, o currículo integrado apresenta como uma de suas características básicas a necessidade de aproximar-se do contexto material concreto onde é desenvolvido, pois “a realidade imediata é o principal e mais importante quadro de referência para a concepção, implementação e avaliação das alternativas de ação didática, com seu momento histórico particular” (MACHADO, 2006, p. 86). Desse modo, a proposta integrada parte do contexto sócio-histórico discente na busca de construir percepções e compreensões que estimulem a reflexão e o posicionamento político. Contextualizar a aprendizagem significa,

portanto, “superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar, relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial” (BARACHO et al., 2006, p. 105). Ainda acerca da contextualização dos conteúdos, Machado (2006, p. 85) reflete que este procedimento “coloca o aluno em consonância com seu tempo e o estimula a participar ativamente dos debates regionais e nacionais, permitindo-lhe decifrar as oportunidades que dispõe de contribuir com a sociedade”. De modo que contribui “com a sua formação integral, pois estes são desafiados a compreender as forças societárias que afetam as relações interinstitucionais e interpessoais, o meio ambiente e o contexto econômico, demográfico, físico-ecológico, tecnológico, político-legal e sociocultural” (MACHADO, 2006, p. 85). Portanto, nas palavras da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a proposta do ensino integrado:

[...] além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (BRASIL, 2010a, p. 27)

Apesar de toda a vinculação acima explicitada entre currículo integrado e formação integral (ou omnilateral), a partir das concepções politécnicas, a atual proposta integrada conservou características que não permitem sua total identificação com a educação politécnica. Nesse sentido, o próximo subitem aponta os limites adquiridos pela atual configuração integrada, refletindo sobre sua natureza e relacionando-os com o contexto socioeconômico brasileiro.

3.3.1 Aproximações e distanciamentos entre a atual proposta integrada e a educação politécnica

Apesar do restabelecimento do ensino médio integrado a partir da aproximação com a politecnia ter sido apontado como um marco significativo no processo de transformação da educação profissional em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e do avanço democrático, conforme análise do então titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco (PACHECO, 2011, p. 11) – sendo este o entendimento que, de fato, predomina entre os autores que discutem a relação entre educação e trabalho – faz-se necessário destacar a presença de entendimentos e posicionamentos divergentes que não

vislumbram avanços sociais na configuração da atual proposta integrada. Explicitando as críticas voltadas ao atual formato do currículo integrado, Moura (2013, p. 717) ressalta que “o EMI [Ensino Médio Integrado] enfrenta a crítica no âmbito da academia, desde as correntes mais conservadoras, que defendem a educação de cunho academicista, inspirada no iluminismo, no humanismo liberal, até os progressistas que o consideram como uma concessão aos interesses do capital”²⁶.

Apesar da atual proposta do currículo integrado ter indicado a politecnia como principal eixo norteador, é necessário ressaltar, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 56) que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite”. Corroborando com este entendimento, Moura (2007, p. 20) afirma que o currículo integrado possibilita a integração do Ensino Médio aos cursos técnicos “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção”. Esclarecendo os limites do currículo integrado em relação à politecnia, Moura (2013, p. 707) argumenta que na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese encontra-se na obra de Marx e Engels, assim como na escola unitária, de Gramsci, não existe espaço para a profissionalização *stricto sensu* de adolescentes.

Não obstante, a presença do caráter profissionalizante contido na atual proposta encontra-se justificada pelo argumento que as condições socioeconômicas da sociedade brasileira obrigam um número significativo de adolescentes a inserir-se precocemente no mercado de trabalho em busca de renda. Confirmando este panorama, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir da análise das condições de vida da população brasileira, aponta que, “segundo a PNAD²⁷ 2013, no grupo de pessoas entre 5 e 13 anos de

²⁶ Destacam-se ainda autores como Arruda (2010, p. 12) que faz a leitura que “o ensino médio integrado que emerge do Parecer do CNE se apresenta mais como uma camisa de força para o aluno. Ele continua obrigado a cumprir duas cargas horárias distintas, mas sem a opção de abandonar um dos cursos, caso queira”.

²⁷ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, estudo realizado pelo IBGE que “obtem informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Temas específicos abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos também são investigados”. Informações disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 12/01/2016.

idade o nível de ocupação foi de 1,8%, para pessoas de 14 ou 15 anos de idade foi de 11,4% e para aqueles com 16 ou 17 anos de idade foi de 26,4%”²⁸ (IBGE, 2014, p. 32).

Refletindo sobre o aspecto profissionalizante contido na atual proposta do currículo integrado, Moura (2007) argumenta que:

[...] as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnicidade ou educação tecnológica em seu sentido original, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a auto-sustentação, muito antes dos 18 anos de idade. (MOURA, 2007, p. 19)

Caracterizando o entendimento predominante na área da Educação, o autor entende que a “solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um ‘luxo’ o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade” (MOURA, 2007 p. 19). Partindo deste argumento, uma quantidade significativa de autores ligados ao campo da Educação Profissional entende a atual proposta do currículo integrado como uma “travessia” para um ensino estritamente politécnico, a ser realizada num momento histórico posterior. É importante ressaltar ainda, como perspectiva assumida pelos educadores que discutem a temática da educação e trabalho, que a efetiva transformação dos paradigmas educacionais depende, na verdade, das transformações ocorridas nos âmbitos social, cultural, econômico e político da sociedade, sendo portanto frutos das transformações históricas como um todo. Nesse sentido, Lombardi (2010) sinaliza que:

É impossível entender a problemática educacional em si mesma, pois metodológica e teoricamente é o contexto e suas determinantes econômicas, sociais, políticas etc. que fornece a chave explicativa do conteúdo e da forma que a educação assumiu (e assume) na história das mais diferentes formações sociais e econômicas. (LOMBARDI, 2010, p. 319)

A perspectiva teórica contrária à atual configuração do currículo integrado é composta por autores que não vislumbram a referida proposta como uma adequada solução para o contexto da educação técnico-profissionalizante brasileira. Nesta perspectiva, por conta de divergências referente às questões conceituais, bem como sua aplicação prática (o que inclui a concessão voltada à profissionalização dos estudantes), o atual currículo integrado não é

²⁸ “Outro aspecto relacionado ao trabalho de crianças está na dedicação destas aos afazeres domésticos. Assim, para o grupo de 10 a 15 anos de idade, 37,6% dos meninos e 68,5% das meninas declararam cuidar de afazeres domésticos na semana de referência” (IBGE, 2014, p. 32).

percebido como um adequado encaminhamento para o ensino politécnico. Ilustrando esta corrente de pensamento, a partir da sua crítica à atual configuração do currículo integrado, Nosella (2015) afirma que:

Pessoalmente, não concordo que a estratégia da travessia ou da concessão [relativa à profissionalização] encontre sustentação na teoria da guerra de posição de Gramsci. Com efeito, salta evidente nos textos de Gramsci a fortíssima tensão teórica política relacionada à utilidade e ao perigo desse argumento. (NOSELLA, 2015, p. 139)

Justificando seu posicionamento acerca da atual configuração do currículo integrado, a partir das complexas questões conceituais que circundam a proposta, o autor ressalta que:

Essa integração, em princípio, é irrepreensível, mas, na prática, levanta sérias preocupações de caráter conceitual, de currículo e de gestão. Integração de cultura geral e profissional não é justaposição de conteúdos, nem subsequência, nem concomitância. É articulação. Mas qual o elemento articulador? O termo/conceito “integrado” é sedutor e instigante, mas é polissêmico, podendo chegar a ser ambíguo e enganoso. (NOSELLA, 2011, p. 1057)

Discordando do caráter profissionalizante implementado no currículo, Nosella (2011) argumenta que por tratar-se da fase final da Educação Básica, o Ensino Médio necessita adquirir um caráter essencialmente formativo, sem almejar uma profissionalização *stricto sensu*, de modo que, considera “a atual apologia e expansão da profissionalização precoce é uma declaração da falência e do abandono do ensino médio público, humanista, ‘culturalmente desinteressado’, destinado a preparar dirigentes”²⁹ (NOSELLA, 2011, p. 1051).

A postura do autor encontra-se pautada no argumento que a legitimação da profissionalização de jovens na faixa etária média dos 15 anos de idade perpetua o processo de formação historicamente ofertado para a classe trabalhadora do país, desde o surgimento de instituições voltadas para tal finalidade (dentre as quais destacamos as Escolas de Aprendizizes Artífices – EAAs, abordadas anteriormente no Cap. 2, que deram origem à atual Rede Federal de Educação Profissional). Historicamente, a finalidade última do processo de formação ofertada para a classe trabalhadora aponta para o atendimento das necessidades dos

²⁹ A expressão “culturalmente desinteressado”, nesse contexto, pode ser entendida como “mercadologicamente desinteressado”. Acerca da expressão “destinado a preparar dirigentes”, o autor entende que a formação para ser dirigente trata-se de um direito comum a todos os indivíduos. Abordando as duas ideias mencionadas acima (da importância da não-profissionalização e da formação de dirigentes como direito um de todos), destacamos a seguinte de reflexão de Nosella (2011, p. 1064): “um processo de indefinição profissional de 4/5 anos é natural; custa, mas é indispensável, sobretudo quando se visa a formar um dirigente da sociedade, isto é, um cidadão pleno”.

setores produtivos, ou seja, visa atender às demandas do mercado, em detrimento das necessidades humanas apresentadas pelos sujeitos em formação.

Nessa perspectiva, a profissionalização *stricto sensu* ofertada atualmente pela Rede Federal de Educação Profissional naturaliza a inserção de uma camada da população no mercado de trabalho num momento anterior à conclusão do seu processo de formação escolar (que idealmente aconteceria ao término do Ensino Superior). Esta distinção entre uma escola que forma precocemente os adolescentes para o mercado de trabalho (escolas técnico-profissionalizantes) e outra escola que forma humanisticamente³⁰ para a continuação dos estudos (escolas propedêuticas), historicamente, foi denominada de dualidade educacional brasileira (questão abordada anteriormente no Cap. 2).

Compreendemos que a formação profissional de adolescentes com o objetivo de promover sua inserção no mercado de trabalho vai de encontro à perspectiva de formação humana defendida neste trabalho como sendo a função formativa das práxis escolares, anteriormente discutidas. Partimos do entendimento que o processo de profissionalização inevitavelmente gera perdas substanciais no processo de formação humana dos adolescentes, pois no contexto da atual sociedade, no qual as relações capitalistas de trabalho assalariado, de forma naturalizada, promovem a exploração do homem pelo homem, os interesses da classe detentora dos meios de produção (elite econômica), via de regra, contrapõem-se substancialmente às necessidades das classes menos favorecidas (trabalhadores). Portanto, concordamos com Nosella (2015) que a presença do trabalho como princípio educativo não condiz, efetivamente, com as práticas voltadas à profissionalização dos adolescentes.

No entanto, partindo do entendimento que os dados sobre a realidade empírica fornecem o ponto de partida das elaborações teóricas – o que indica que a realidade material concreta configura um fator determinante de primeira ordem – a proposta do currículo integrado, de fato, precisa considerar a dinâmica da sociedade brasileira, na qual o injusto processo de distribuição de renda promove níveis inaceitáveis de desigualdade socioeconômica, acarretando a entrada de adolescentes (com ou sem formação) no mercado de trabalho para seu sustento e/ou da sua família. Inseridas nesse contexto, as definições para a proposta do currículo integrado adquirem um maior grau de complexidade e passam a demandar, concretamente, um significativo grau de reflexões contextualizadas. Nesse sentido, concordando com Moura (2007), entendemos que um curso precisa necessariamente dialogar

³⁰ Mesmo, no caso do Brasil, tratando-se de um processo de formação permeado de dilemas e inadequações que ainda não visa a formação plena do ser humano.

com a da realidade material do contexto (comunidade) onde encontra-se inserido, configurando este um fator essencial para sua efetiva relevância nas vidas dos sujeitos que encontram-se em formação.

Desse modo, diante do paradoxo entre a proposta entendida como ideal para a formação humana e os limites materiais impostos pela realidade da sociedade brasileira, surge o questionamento: como a proposta integrada pode contribuir no processo de formação humana dos jovens brasileiros considerando suas condições sócio-históricas sem, no entanto, promover a perpetuação da dualidade educacional brasileira?

Na busca pela resposta da questão acima apontada, tomando como base o contexto do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB, entendemos como necessária a obtenção de dados acerca da realidade do seu corpo discente que apontassem suas características e demandas sociais, culturais e econômicas. A obtenção destes dados possibilita uma maior compreensão acerca das necessidades materiais concretas dos sujeitos envolvidos na formação integrada (incluindo a demanda por profissionalização). Conforme discussão anterior, entendemos que a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à reflexão teórica abstrata, precisa situar o ponto de partida do processo de reflexão acerca do currículo escolar. Nesse sentido, destacamos novamente o pensamento de Costa (2012, p. 22) ao indicar que a reflexão teórica abstrata “deixa em segundo plano (quando não nega completamente) o desenvolvimento histórico da realidade e julga os fenômenos estudados a partir de um idealismo dedutivo ingênuo – invertendo, assim, o papel do que é fundante (o real) sobre o que é fundado (o ideal)”. Refletindo nesse sentido, a partir das questões ligadas ao cotidiano escolar, nos reportamos a Pacheco (2011) que realiza a seguinte reflexão:

A travessia de uma organização [escolar] burocrática para uma democrática é lenta. Passa, necessariamente, pelo conhecimento e diálogo com os projetos de vida e de sociedade tanto dos sujeitos do cotidiano escolar como daqueles que deste não participam diretamente, mas que dele podem se beneficiar ou sofrer seus impactos. (PACHECO, 2011, p. 31)

Concordando com o autor, entendemos que, de fato, a aproximação com os sujeitos envolvidos no processo educativo configura-se como um aspecto crucial na base de qualquer proposta educacional que busque o desenvolvimento de uma formação significativa. Portanto, a partir da compreensão do contexto social do corpo discente da instituição, adquirimos maiores condições para um adequado posicionamento frente à decisão de ofertar precocemente (ou não) a profissionalização de indivíduos ainda durante seu processo formação escolar básica (Ensino Médio). Surgiu assim o objetivo norteador desta pesquisa,

anteriormente mencionado: a partir da realidade sócio-histórica da Rede Federal de Educação Profissional Brasileira, compreender o perfil do corpo discente do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB e suas inter-relações com as bases epistemológicas da proposta curricular integrada, apontado caminhos para a efetivação de uma formação técnica que contemple o desenvolvimento integral dos sujeitos educandos.

Desse modo, entendemos que o posicionamento acerca da concessão voltada à profissionalização precoce dos estudantes prevista no atual formato do currículo integrado demanda a obtenção de dados concretos que a justifiquem, do contrário, estaremos apenas perpetuando a cruel lógica de formação que historicamente submeteu a formação dos trabalhadores brasileiros às logicas e demandas do mercado de trabalho. Para tanto, o próximo capítulo deste trabalho apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada no Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB, campus João Pessoa, a partir de um estudo do tipo censo que traçou um perfil detalhado do corpo discente, caracterizando seus vínculos com a música e com o instrumento musical, suas práticas anteriores ao ingresso no curso, seu perfil socioeconômico, bem como suas demandas e perspectivas de futuro.

4. O curso de instrumento musical do IFPB e seu corpo discente

Neste capítulo apresentamos o Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB, Campus João Pessoa, delineando o perfil dos jovens que compõem o atual corpo discente a partir de suas inter-relações com a música e com a formação integrada¹. Partimos do entendimento anteriormente explicitado que o ensino de música realizado no contexto da educação profissional técnica de nível médio desenvolvida de forma integrada ao Ensino Médio ainda configura um desafio aos gestores e aos educadores musicais do Brasil, pois se caracteriza como uma espécie de modelo misto em que o ensino de conteúdos musicais, voltados para a prática instrumental e próprios da escola especializada, é realizado na escola regular de educação básica. Nesse contexto, o ensino de instrumento musical adquire uma extensa gama de “funções sociais” ainda mais complexas dos que as comumente encontradas nas escolas especializadas (como os conservatórios), pois pretende ser desenvolvido de forma efetivamente integrada à formação propedêutica característica do Ensino Médio. Desse modo, com vistas a compreender e refletir acerca das questões que se apresentam neste recente e peculiar modelo de ensino de música, este capítulo apresenta o Curso e discute o perfil do seu corpo discente, estabelecendo inter-relações com a proposta curricular integrada adotada pela Instituição. Nesse sentido, compartilhamos com Machado (2006, p. 86) o entendimento que “a realidade imediata é o principal e mais importante quadro de referência para a concepção, implementação e avaliação das alternativas de ação didática, com seu momento histórico particular”.

4.1 O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do campus João Pessoa

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do campus João Pessoa foi implantado através das Autorizações/Resoluções CD/CEFET-PB n.º 22, de 21 de novembro de 2008; e n.º 35, de 26 de dezembro de 2008, simultaneamente à transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Caracterizando o contexto institucional de implantação do curso, conforme discussão realizada no Cap. 1, Pontes (2012) indica que:

¹ Questão prevista pelo objetivo específico 5: delinear o perfil dos estudantes a partir de suas inter-relações com a música e a formação técnica-integrada.

A falta de investimento na formação docente e o insuficiente apoio técnico-pedagógico pelo Setor Pedagógico foram agravados a partir de 2009, momento em que a Instituição passou à condição de IFPB e priorizou o desenvolvimento de ações relativas às novas exigências postas pela necessidade de consolidação da nova institucionalidade e sua expansão. (PONTES, 2012, p. 188)

No momento de implantação do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical, a instituição já contava com a oferta do Curso Técnico Subsequente², de modo que toda sua estrutura física e corpo docente foram aproveitados para a efetivação da forma integrada. Sobre aquele contexto, podemos afirmar que a forma integrada do Curso de Instrumento Musical iniciou seu funcionamento a partir do espelhamento quase que total da forma subsequente, realizando apenas os mínimos ajustes necessários. Assim, inicialmente a forma integrada aproximou-se, na verdade, da forma “concomitante”. Confirmando o acima exposto, conforme discussão realizada no Cap. 1, Pontes (2012, p. 173) ressalta que, para os docentes das diversas áreas da instituição, o processo de “ifetização”, bem como a significativa expansão da rede em tempo reduzido, comprometeram o desenvolvimento da implantação do Ensino Médio Integrado, “resultando na pouca atenção dada ao acompanhamento e avaliação dos cursos, bem como à retomada de estudos, planejamentos e discussões pedagógicas sobre a proposta e seus fundamentos”. Ainda conforme discussão realizada no Capítulo 1, segundo Pontes (2012, p. 175), “nesse contexto atribulado de mudanças impostas pela nova institucionalidade, alguns professores apontaram que ainda não haviam nem sedimentado as mudanças como CEFET e já foram envolvidos na ifetização”. Desse modo,

Em sua vivência, **a proposta do EMI se restringiu a mudanças na organização da matriz curricular**, concebida em termos estreitos de ajustes de cargas horárias e direcionamentos das disciplinas de Formação Geral para a profissionalização, que não lograram êxito. **Outras perspectivas anunciadas de natureza metodológica** (desenvolvimento de projeto integrador, visitas técnicas) também **não se efetivaram na prática**. (PONTES, 2012, p. 237, grifos nossos)

Desse modo, concluímos que o processo de “Ifetização” impactou negativamente a implantação da proposta integrada que ainda se encontrava em desenvolvimento no campus João Pessoa, não tendo havido portanto a adequada interação entre as duas transformações institucionais implantadas simultaneamente naquele contexto. Desse modo, a compreensão do corpo docente acerca das concepções do currículo integrado foi comprometida por mais uma

² A educação profissionalizante realizada na forma subsequente é “desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio” (BRASIL, 2012a, p. 3).

mudança na Rede Federal de Educação Profissional, caracterizando-se como a sexta proposta que altera, em termos formais, a identidade das suas instituições num período de pouco mais de 100 anos de existência.

Atualmente, o Curso Integrado em Instrumento Musical oferta 40 vagas para a entrada anual de estudantes. O curso encontra-se estruturado em regime anual, com duração de quatro anos letivos, sem saídas intermediárias³, sendo desenvolvido em disciplinas anuais (com aulas de 50 minutos) divididas em bimestres letivos⁴. As disciplinas são ofertadas nos turnos matutino e vespertino, totalizando uma carga horária de 4016h (acrescida ainda de 300h destinadas à realização do estágio supervisionado⁵), e estão divididas em três eixos, conforme prevê o Art. 7º do Regimento Didático dos Cursos Técnicos Integrados:

A matriz curricular da EPTNM deve ser constituída por disciplinas: I - Da **formação geral**, englobando as áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...]; II - Da **preparação básica para o trabalho**, consideradas necessárias como interfaces integradoras do currículo; III - Da **formação profissional**, conforme especificações para o respectivo eixo tecnológico, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT [...]. (IFPB, 2014, p. 4, grifos nossos)

Acerca das disciplinas que compõem o atual currículo, destacamos na tabela a seguir a composição da matriz curricular em vigência no momento da pesquisa, apresentando as disciplinas por ano letivo, seguidas das suas respectivas cargas horárias anuais⁶:

³ Conforme apontado no final do subitem 2.5, no ano de 2001, os CEFETs passaram a adotar o modelo pedagógico das competências que previu a organização dos currículos em “formatos flexíveis”, abarcando possibilidades como, por exemplo, as “saídas intermediárias e finais, sempre que possível” (BRASIL, 2001, p. 4). Nestes termos, o currículo passou a ser organizado em módulos, concebidos como unidades pedagógicas autônomas, constituídas de conteúdos estabelecidos de acordo com o perfil profissional.

⁴ “Ao final de cada bimestre deverão ser realizados estudos e avaliações de recuperação, destinadas aos discentes que não atingirem a média bimestral 70 (setenta)” (IFPB, 2013. p. 38).

⁵ Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 2/2012, “atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de: a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2012a, p. 5).

⁶ As cargas horárias obedecem às seguintes correspondências: 33h/a = 2 créditos, 67 h/a = 4 créditos, 100 h/a = 6 créditos, etc., sendo cada crédito equivalente a 1h de aula semanal.

Matriz curricular 8515 referente ao ano letivo de 2015

1º ANO		2º ANO	
Disciplina	CH	Disciplina	CH
BIOLOGIA I	67	BIOLOGIA II	67
EDUCAÇÃO FÍSICA I	100	EDUCAÇÃO FÍSICA II	100
FILOSOFIA	33	ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I	67
FÍSICA I	100	FILOSOFIA II	33
GEOGRAFIA - I	67	FÍSICA II	67
HISTÓRIA GERAL, DO BRASIL E DA PARAÍBA I	67	GEOGRAFIA II	67
MATEMÁTICA I	100	HISTÓRIA GERAL, DO BRASIL E DA PARAÍBA II	67
PORTUGUES E LITERATURA BRASILEIRA I	100	MATEMÁTICA II	67
QUIMICA I	67	PORTUGUES E LITERATURA BRASILEIRA II	100
SOCIOLOGIA I	33	QUIMICA II	67
INFORMÁTICA BÁSICA I	67	SOCIOLOGIA II	33
HISTORIA DA ARTE E DA MUSICA	67	HISTORIA DA MUSICA BRASILEIRA E PARAIBANA	67
INSTRUMENTO I	67	INSTRUMENTO II	67
PERCEPÇÃO I	67	PERCEPÇÃO II	67
PRÁTICA PROFISSIONAL I	67	PRÁTICA PROFISSIONAL II	67
TEORIA MUSICAL I	67	TEORIA MUSICAL II	67

3º ANO		4º ANO	
Disciplina	CH	Disciplina	CH
BIOLOGIA III	67	ARTES	67
EDUCAÇÃO FÍSICA III	100	FILOSOFIA IV	33
ESPAÑHOL INSTRUMENTAL II	67	MATEMÁTICA IV	67
FILOSOFIA III	33	PORTUGUES E LITERATURA BRASILEIRA IV	67
FÍSICA III	67	SOCIOLOGIA IV	33
HISTÓRIA GERAL, DO BRASIL E DA PARAÍBA III	67	EDUCAÇÃO E TRABALHO	67
INGLES INSTRUMENTAL I	67	EMPREENDEDORISMO	67
MATEMÁTICA III	67	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	300
PORTUGUES E LITERATURA BRASILEIRA III	67	TCC	67
QUIMICA III	67	ELABORAÇÃO DE PROJETOS CULTURAIS	67
SOCIOLOGIA III	33	INSTRUMENTO IV	67
INSTRUMENTO III	67	PERCEPÇÃO IV	67
PERCEPÇÃO III	67	PRÁTICA PROFISSIONAL IV	67
PRÁTICA PROFISSIONAL III	67	PREPARAÇÃO PARA PALCO/PERFORMANCE	67
TEORIA MUSICAL III	67	TEORIA MUSICAL IV	67

	Formação geral	Preparação básica para o trabalho	Formação profissional
--	----------------	-----------------------------------	-----------------------

TABELA 1 – Matriz curricular 8515 referente ao ano letivo de 2015

Fonte: Q-Acadêmico⁷

A partir da leitura da tabela 1, apesar dos componentes curriculares encontrarem-se fundidos em um único currículo, característica da proposta de formação integrada, identificamos os eixos de origem das disciplinas da atual matriz curricular. A formação geral diz respeito às disciplinas que compõem o Ensino Médio propedêutico e estão alocadas nas seguintes áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Educação Física; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e Estatística. Cada área acima mencionada, apesar de atender a todos os cursos da instituição, possui sua respectiva coordenação e seu corpo docente. A carga horária total de cada disciplina da formação geral é determinada pela instituição de acordo com as Diretrizes

⁷ O Q-Acadêmico configura a plataforma on-line onde são lançadas as aulas dadas, listas de frequência, notas de provas, etc., utilizada pelos Institutos Federais.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cabendo à coordenação de cada curso apenas realizar a sua distribuição entre os anos letivos, de acordo com suas necessidades.

O eixo de preparação básica para o trabalho refere-se às disciplinas que são entendidas como “interfaces integradoras do currículo”, configurando assim “pontes” entre os conteúdos da formação geral e aqueles advindos da formação profissional específica. Explicitando este entendimento, o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 indica que “a preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica” (BRASIL, 1999b p. 15). É importante ressaltar que este eixo encontra-se presente em todas as formas de realização do Ensino Médio, não restringindo-se à forma integrada com a Educação Profissional. Ilustrando o desenvolvimento dos conteúdos presentes nesse eixo, o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 exemplifica sua articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico a partir de três situações que poderiam ser vivenciadas em escolas não profissionalizantes:

Para dar apenas três exemplos: uma escola de ensino médio pode decidir, em sua proposta pedagógica, **constituir as competências básicas que são obrigatórias nas áreas de ciências da natureza**, relacionadas com as ciências da vida – biologia, química orgânica etc. Com tal ênfase, essa escola média estará avançando na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas da saúde ou da química, sem introduzir disciplinas estritamente profissionalizantes. Uma outra escola média poderá decidir **acentuar as áreas de linguagens e convivência social**, enfatizando mais línguas estrangeiras, história e geografia da região, artes e sociologia, avançando assim na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas de turismo, lazer, artes ou comunicação. Outra escola média, ainda, pode incluir o **desenvolvimento de projeto de estudo da gestão pública de sua cidade**, que poderá vir a ser aproveitado num curso técnico da área de gestão. (BRASIL, 1999b, p. 15-16, grifos nossos)

No contexto do IFPB, a materialização do eixo de preparação básica para o trabalho, conforme apontou a tabela anteriormente disposta, dá-se basicamente a partir de disciplinas como Inglês e Informática Básica que servem de “base” para praticamente todas as habilitações técnicas ofertadas pela instituição, havendo pouquíssimas mudanças entre a composição desse eixo nos diversos cursos.

O eixo da formação profissional, por sua vez, refere-se, como a própria nomenclatura sugere, às disciplinas responsáveis pelo caráter profissionalizante da instituição e são definidas pela coordenação de cada curso. Cada área possui, portanto, autonomia para definir quais disciplinas (incluindo sua carga horária) atendem suas necessidades, tomando como base as determinações previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. O documento

determina uma carga horária mínima de 800horas/aula para o currículo referente ao Curso de Instrumento Musical. Determinando o perfil do estudante egresso, e conseqüentemente o percurso formativo realizado durante o curso, o documento prevê o perfil profissional do Técnico em Instrumento Musical como aquele que:

Desenvolve atividades de performance instrumental, em grupo ou como solista, em concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão e gravações. Aperfeiçoa as qualidades técnicas de execução e interpretação. Desenvolve leitura à primeira vista. Realiza estudos de improvisação musical como prática de investigação e composição. Desenvolve fundamentos de percepção musical considerando elementos rítmicos, melódicos e harmônicos da música. (BRASIL, 2016, p. 189)

O trecho acima destacado caracteriza-se como a proposta formativa que deve ser comum a todos os Cursos Técnicos de Nível Médio em Instrumento Musical do país, em todas as suas formas de realização (integrada, subsequente e concomitante). Além do “Perfil profissional de conclusão”, o catálogo ainda aponta, de forma extremamente resumida, a “Infraestrutura mínima requerida”⁸ para o desenvolvimento do curso, o “Campo de atuação”⁹, as “Normas associadas ao exercício profissional”¹⁰, as “Possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional no itinerário formativo”¹¹, as “Possibilidades de formação continuada em cursos de especialização técnica no itinerário formativo”¹², bem como as “Possibilidades de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo”¹³. É importante ressaltar que o Catálogo apresenta descrições resumidas e tecnicistas acerca do desenvolvimento da habilitação técnica em Instrumento Musical, não explicitando portanto a proposta de formação almejada pelo currículo integrado.

Acerca do caráter superficial das informações contidas no Catálogo, que configura uma descrição em linhas gerais para todos os cursos integrados em Instrumento Musical do Brasil, entendemos que essa medida pode contribuir para a autonomia dos diversos cursos desenvolvidos no país, pois apresenta “brechas” para que sejam materializadas as adaptações necessárias às distintas realidades sociais e culturais dos diversos contextos, levando em

⁸ “Biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado. Salas para estudos individuais e coletivos, ensaios e apresentações. Instrumentos correspondentes à formação” (BRASIL, 2016, p. 189).

⁹ “Bandas. Orquestras. Conjuntos de música popular. Grupos de câmara. Bandas Militares. Estúdios de gravação. Rádio, televisão e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura” (BRASIL, 2016, p. 189).

¹⁰ “Lei nº 3.857/1960” (BRASIL, 2016, p. 189).

¹¹ “Confeccionador de Instrumentos de Corda. Confeccionador de Instrumentos de Percussão. Confeccionador de Instrumentos de Sopro” (BRASIL, 2016, p. 189).

¹² “Especialização técnica em percepção musical. Especialização técnica em manutenção de instrumentos musicais. Especialização técnica em composição e arranjo. Especialização técnica em regência. Especialização técnica em fabricação de instrumentos musicais” (BRASIL, 2016, p. 189).

¹³ “Curso superior de tecnologia em produção fonográfica. Bacharelado em instrumento musical. Bacharelado em música. Licenciatura em música” (BRASIL, 2016, p. 189).

consideração suas singularidades. Desse modo, compreendemos que cabe às instituições o papel de entender as disposições do Catálogo apenas como “pontos de partida” (ao invés de “pontos de chegada”) do processo formativo a ser ofertado.

Acerca do currículo específico da habilitação em Instrumento Musical (eixo de formação profissional), este se encontra estruturado basicamente em 4 pilares: Instrumento (I a IV), Percepção e Teoria Musical (I a IV), Prática Profissional (I a IV) e História da Música (geral, brasileira e paraibana). Acerca da disciplina “Instrumento”, presente nos quatro anos letivos, sua realização pode ser efetivada de forma individual ou coletiva (em pequenas turmas), ficando essa decisão a critério do professor (que normalmente leva em consideração a demanda quantitativa bem como a adequação do nível técnico dos estudantes). As disciplinas de Percepção e Teoria Musical configuram disciplinas independentes, contando cada uma com sua respectiva carga horária, ambas sendo ofertadas durante os quatro anos letivos do curso. A disciplina “Prática profissional”¹⁴ também presente nos quatro anos letivos, trata-se de uma disciplina flexível que tem o objetivo de contemplar atividades musicais aproximadas do trabalho do músico profissional. Podemos afirmar que normalmente a disciplina é realizada em um formato bastante semelhante ao da disciplina “Prática de conjunto” comumente encontrada nos currículos da área da Música. O PPC do curso traz a seguinte reflexão acerca da disciplina:

As práticas profissionais integram o currículo do curso, contribuindo para que a relação teoria-prática e sua dimensão dialógica estejam presentes em todo o percurso formativo. São momentos estratégicos do curso em que os estudantes constroem conhecimentos e experiências por meio do contato com a realidade cotidiana nos processos decisórios. É um momento ímpar de conhecer e praticar in loco o que está aprendendo no ambiente escolar. Caracteriza-se pelo efetivo envolvimento dos sujeitos com o dia a dia das decisões e tarefas que permeiam a atividade profissional. (IFPB, 2013. p. 32)

Afinando-se com as Práticas profissionais, a matriz curricular do curso prevê ainda a realização do estágio supervisionado (ou curricular), definido como “uma atividade intrínseca aos cursos técnicos integrados ao nível médio, que compreende o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, podendo ser realizado no próprio IFPB e/ou em campos de

¹⁴ Destacamos que os demais cursos da instituição não adotam a prática profissional como disciplina, o curso de Eletrotécnica, por exemplo, oferta apenas uma disciplina “Iniciação à prática profissional” (com 2 créditos), o de curso Contabilidade, por sua vez, utiliza a nomenclatura “prática profissional” para referir-se ao estágio supervisionado, e os demais cursos remetem-se apenas ao estágio, não acrescentando a prática profissional ao currículo. Informações disponíveis em: <<http://editor.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/cursos/cursos-tecnicos-integrados>>. Acesso em: 26/07/2016.

trabalho com caráter público ou privado” (IFPB, 2013. p. 41). Sobre o desenvolvimento do estágio, o PPC estabelece que:

A Coordenação do curso deverá desenvolver ações voltadas para a articulação de atividades que prevejam as responsabilidades das partes envolvidas, os próprios estudantes, docentes e gestores dos possíveis campos de estágio, dentre eles: orquestras sinfônicas, orquestras de câmara, bandas de música, estúdios de gravação, TVs, Rádio, banda-baile de músicas diversas, dentre outras possibilidades. (IFPB, 2013. p. 41)

Ainda conforme o PPC do curso, os estudantes poderão optar entre realizar o estágio em instituições externas, como as citadas acima, ou internamente no próprio campus João Pessoa, visto que a instituição dispõe de diversos grupos musicais (no momento da pesquisa, a instituição contava com as seguintes formações: camerata de violões, camerata de violinos, grupo de saxofone, grupo de percussão e quinteto de metais).

Sobre os conteúdos voltados à História da Música, estes são ofertados em duas disciplinas, conforme apresentou a Tabela 1, sendo estas: História da Arte e da Música (abordando os aspectos gerais, normalmente associada à Música Erudita) e História da Música Brasileira e Paraibana.

Ao final do curso, durante o último ano letivo, será desenvolvido o “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC) que pode ser realizado em dois formatos: monografia ou recital, ambos desenvolvidos sob orientação docente, com defesa pública e avaliação de banca examinadora. Os critérios detalhados acerca do desenvolvimento das duas possibilidades de TCC encontram-se listados nos documentos do curso.

Por fim, destacamos a proposta de formação do curso, apresentada pelo PPC do curso nos seguintes termos:

Contribuir para o desenvolvimento de profissionais técnicos de nível médio, em uma das seguintes linhas de formação: violão, piano\teclado, saxofone, clarinete, trompete, violino, viola, percussão, bateria, canto, contrabaixo acústico e elétrico, dentre outras possibilidades, enfatizando a educação humanística, tendo como dimensões indissociáveis as relações emancipatórias, os fundamentos científicos das diversas técnicas que caracterizam os processos de trabalho na área da Música e da realidade sócio-histórico-cultural, econômica, política, do mundo do trabalho, como produção da existência e de si, contextualizada nas múltiplas dimensões da vida. (IFPB, 2013. p. 20)

A proposta de formação acima apontada encontra-se em consonância com a proposta almejada pela formação integrada, na qual se destaca a ênfase na educação humanística, sem contanto abrir mão dos fundamentos científicos que caracterizam os processos inerentes ao

mundo do trabalho na área da Música e considerando ainda as múltiplas dimensões da vida (omnilateralidade) a partir da realidade sócio-histórico-cultural, econômica, política, do mundo do trabalho. O PPC prevê o perfil do egresso no seguintes termos:

Profissional com sólida formação humanística e tecnológica, capaz de analisar criticamente os fundamentos da formação social e de se reconhecer como agente de transformação do processo histórico, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica e o desenvolvimento sustentável, agregando princípios éticos e valores artístico-culturais, para o pleno exercício da cidadania, com competência para: Desenvolver atividades de performance instrumental; Apropriar-se de elementos musicais para arranjos e harmonizações musicais; Utilizar a linguagem musical, promovendo e ressignificando a cultura, o lazer e os processos de formação humana; Compreender os fundamentos dos processos de criação, produção e difusão da música; Integrar os saberes da formação geral com o trabalho e com o desenvolvimento da vida acadêmica, de modo indissociável em suas possibilidades criativas e relações emancipatórias. (IFPB, 2013. p. 21-22)

Nos termos acima dispostos, a concepção de educação profissional a ser desenvolvida pelo curso de Instrumento Musical encontra-se em consonância com a proposta de formação integrada, caminhando, portanto, na direção da “superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefa”, contribuindo assim “para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (IFPB, 2013. p. 27).

4.2 O corpo discente do curso de instrumento musical do IFPB: procedimentos metodológicos para coleta e análise de dados

Para compreender o perfil dos estudantes que optaram pelo ingresso no Curso Técnico em Instrumento Musical, ofertado pelo campus João Pessoa do IFPB na forma integrada ao Ensino Médio, optamos pela realização de um survey (levantamento) cujo universo foi constituído pela totalidade do corpo discente do curso, constituindo assim um estudo do tipo censo. Conforme Carvalho (2008, p. 5), o censo pode ser compreendido como o estudo estatístico que resulta da observação de todos os indivíduos de uma determinada população relativamente a diferentes atributos pré-definidos. Para o desenvolvimento do estudo, constituindo o instrumento de coleta de dados, fizemos uso do questionário, construído a

partir de eixos temáticos relacionados com a proposta do segundo objetivo específico¹⁵ da pesquisa, tais quais:

- Influências musicais anteriores ao ingresso no curso – pessoas e situações;
- Apreciação musical – escuta cotidiana, gêneros favoritos;
- Atividades musicais anteriores ao ingresso no curso – práticas e estudo musical;
- Relações com o instrumento e teoria musical – escolha do instrumento, local de estudo, aproximação teoria-prática;
- Relações com o curso e a instituição – ingresso, permanência, expectativas, atividades externas;
- Perspectivas de futuro – atividades musicais, atuação profissional, formação superior;
- Perfil socioeconômico – idade, gênero, renda, escolaridade dos pais, etc.;
- Sugestões discentes – críticas e comentários ao curso.

O questionário foi estruturado agrupando os eixos a partir da ordem acima apresentada (conforme pode ser verificado no apêndice), seguindo uma espécie de “linha temporal” que, partindo das experiências musicais anteriores e expectativas em relação ao ingresso na instituição, investigou as atuais demandas – a partir da sua relação com o curso e com a instituição – e culminou nas perspectivas de futuro dos estudantes. A opção de deixar o eixo do perfil socioeconômico no final do questionário justifica-se pela natureza delicada das questões, sendo este um padrão comum em instrumentos (questionários) que abordam este aspecto.

Visando um maior aprofundamento qualitativo das questões abordadas no questionário, sem perder de vista a extensão quantitativa da pesquisa, estruturamos um instrumento composto de questões fechadas e abertas. A opção pelas questões fechadas, conforme Gunther (2003, p. 7), justificou-se porque, “uma vez que se conhecem os tópicos geralmente mencionados pelos respondentes acerca de uma dada temática, especialmente quando existem muitos respondentes e/ou pouco tempo, deve-se usar perguntas fechadas”. A opção pela inserção de questões do tipo aberta, por sua vez, teve como objetivo captar nuances e particularidades dos participantes que não foram expressas pelas questões fechadas (GUNTHER, 2003, p. 8).

O questionário foi aplicado em dois momentos distintos: na segunda semana do 4º bimestre do ano letivo de 2012¹⁶, quando foram abordadas as turmas do 1º, 2º, 3º e 4º ano; e

¹⁵ Delinear e refletir acerca do perfil dos estudantes a partir das perspectivas apontadas.

¹⁶ Referente à segunda semana de fevereiro de 2012.

na quinta semana do 1º bimestre do ano letivo de 2013¹⁷, quando respondeu ao questionário apenas a turma recém chegada ao 1º ano. Em cada ocasião, foram realizadas duas aplicações por turma, dispostas em semanas consecutivas.

Responderam ao questionário 107 estudantes, o que, no período da coleta de dados, compreendido entre novembro de 2012 e junho de 2013, correspondeu à totalidade (100%) dos estudantes do curso. Destes, 7 participaram da realização da aplicação-piloto¹⁸ com a finalidade de promover ajustes no questionário e, pelo procedimento ter indicado a necessidade de alterações no instrumento, não tiveram seus questionários incluídos no levantamento final e na análise dos dados.

É necessário ressaltar minha condição de docente vinculado à instituição, indicando que no contexto da pesquisa, além de lecionar as aulas referentes ao instrumento bateria, ministrava aulas de teoria e percepção musical em todas as turmas do curso. Compreendemos que esse fator mobiliza um engajamento diferenciado por partes do estudantes, de modo que o questionário, no geral, obteve uma “boa aceitação”. Excluindo uma pequena parcela que respondeu sem “engajamento”, a grande maioria aparentemente determinou-se a compreender as perguntas antes de respondê-las. Questões como a que abordou o estudo prévio ao ingresso no curso, por exemplo, renderam bastante comentários, surgindo questionamentos do tipo: “Eu treinava, na outra escola, só a prática, sem partitura, isso é estudo?”. Do mesmo modo, a questão que solicitou os três gêneros musicais favoritos, despertou bastante interesse e, em todas as turmas, houve comentários do tipo: “Apenas três, professor?!? Eu gosto de muitos tipos de música! Vai ser difícil escolher...”. Outras questões ainda, como por exemplo, a quantidade de horas por dia da semana que eles permanecem na instituição, gerou percepções do tipo: “Caramba! Eu nunca imaginei que passava 8h na segunda, 10h na terça! É tempo demais!!!”. Desse modo, diversos questionamentos e reflexões acompanharam todas as sessões de aplicação do questionário.

Por se tratar de um questionário longo, contendo 5 páginas, e que seria aplicado em sala de aula, era preciso que os alunos estabelecessem uma relação diferenciada com o instrumento de coleta, sem associá-lo ao processo avaliativo escolar. Assim, fizemos a opção por um layout mais “descontraído e musical”¹⁹, que somado à utilização da linguagem coloquial, trouxe um aspecto diferenciado para o instrumento, na tentativa de afastá-lo do tradicional modelo de uma prova ou de um exercício avaliativo. Essas duas características

¹⁷ Referente à primeira semana de maio de 2013.

¹⁸ Fizeram parte da aplicação-piloto: 2 alunos do 1º ano, 2 alunos do 2º ano, 2 alunos do 3º ano e 1 aluno do 4º ano.

¹⁹ Para tanto, optamos pela assessoria de um designer gráfico.

foram destacadas, verbalmente e por escrito, no próprio questionário, em três das cinco turmas. Como resultado, os 100 questionários aplicados obtiveram um índice muito pequeno de questões que foram deixadas “sem resposta” (em branco), tanto na categoria das perguntas fechadas quanto das abertas. Além dos procedimentos mencionados anteriormente, um terceiro fator contribuiu para esse resultado: o tempo reservado dentro do planejamento de aulas para a aplicação do questionário, equivalente a uma hora-aula (50 min), o que permitiu a leitura prévia do questionário para cada turma, momento em que os estudantes poderiam esclarecer suas dúvidas em relação às questões. O tempo reservado permitiu ainda que o preenchimento por parte dos alunos pudesse ser realizado sem pressa.

A análise dos questionários foi realizada através de tratamento estatístico, realizado por profissional competente da área²⁰, dando origem aos gráficos que apresentam o aspecto quantitativo e censitário da pesquisa. Discutindo questões mais específicas, os depoimentos coletados nas questões abertas ilustraram e trouxeram significativos aprofundamentos para o aspecto qualitativo do trabalho, como veremos adiante.

Durante a realização da análise, os questionários foram numerados aleatoriamente, seguindo apenas o padrão de separação por turma. Desse modo, os questionários da turma ingressante na instituição (1º ano1) iniciam sua numeração pelo número 0 (ex.: QUESTIONÁRIO [Q]²¹ 001); os questionários da turma do 1º ano, abordada no final do ano letivo (1º ano2) são iniciados com pelo número 1 (ex.: Q 101); a turma do 2º ano pelo número 2 (ex.: Q 201); o 3º ano com o número 3 (ex.: Q 301) e os questionários da turma do 4º ano iniciam-se pelo número 4 (ex.: Q 401).

Ao longo da análise, estabelecemos relações entre os resultados encontrados e outros estudos já realizados que abordaram o mesmo tema, buscando-se localizar e compreender os pontos em que estes se aproximam ou se diferenciam, partindo fundamentalmente da articulação entre teoria e dados empíricos. Assim, a partir da quantificação das questões fechadas e da análise e categorização das questões abertas, discutiremos o perfil do corpo discente do curso, abordando inicialmente o perfil socioeconômico – embora tenha sido o eixo disposto no final do questionário –, pois sua discussão possibilita a construção de um panorama geral sobre os estudantes, com o intuito de obter uma melhor compreensão do contexto onde o curso se encontra inserido, visto que:

²⁰ Os dados foram registrados na forma de banco de dados do programa de informática SPSS Statistics.

²¹ O termo questionário, quando utilizado referindo-se a algum questionário especificamente, será abreviado pela letra Q.

[...] está muito bem estabelecido que o sucesso da escola como instituição é fortemente influenciado por fatores que lhe são externos. Isto porque o sucesso escolar dos estudantes está associado a características inatas a estes e, principalmente, às oportunidades que lhes são oferecidas pela família e pela sociedade em geral, antes e durante o seu período de escolarização. (SOARES; COLLARES, 2006, p. 616)

Ainda acerca das inter-relações entre os aspectos sociais e as práticas musicais, Green (1997) realiza pertinente reflexão:

[...] **diferentes grupos sociais relacionam-se diferentemente com a música.** Por exemplo, tomando-se com referência a **classe social**, uma quantidade maior de pessoas da classe-média tende a frequentar mais os concertos de música clássica ou aprender a tocar instrumentos “clássicos” que pessoas da classe operária; tomando-se a **etnia**, a maioria dos músicos de reggae na Inglaterra era de afro-caribenhos, durante os anos setenta e oitenta; em Londres no início dos anos noventa muitos jovens sul-asiáticos ouviam um tipo de música que combinava música pop euro-americana com asiática; e indo-se à ópera, você encontrará uma plateia eminentemente de pessoas brancas; tomando-se o **gênero**, através da história da música clássica Ocidental sabe-se que a vasta maioria dos compositores é de homens com muito poucas mulheres; em muitas sociedades as mulheres tocam certos instrumentos como o piano, e raramente são bateristas; alguns tipos de música popular são mais apreciados por meninas e outros por meninos. **Similarmente outros padrões sociais tais como, religião, idade, nacionalidade ou sub-cultura têm suas correlações com diferentes tipos de música.** (GREEN, 1997, p. 25-26, grifos nossos)

Portanto, entendemos que toda música carrega algum significado decorrente do seu contexto histórico, social, cultural, econômico e político de produção e também a partir dos seus contextos de distribuição e recepção, de modo que “nenhuma música jamais pode ser percebida como música em um vácuo social”²² (GREEN, 2006, p. 102). Referindo-se aos conceitos e conotações “não sonoros”, portanto “extramusicais”, que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras, a autora Lucy Green (1988) estabeleceu o termo “significados delineados” da música, que se configuram então como o foco do presente trabalho. Referindo-se às construções realizadas com os materiais que são inerentes à música – disposição de sons e silêncios, instrumentação, forma musical, etc. – organizados em relação a eles mesmos, o que pode ser entendido como uma sintaxe musical, a autora elabora a definição de “significados inerentes” da música. São inerentes porque estão contidos no material sonoro, e possuem significados uma vez que são relacionados entre si. Nesse sentido, Green (1997, p. 28) argumenta que “enquanto os materiais sonoros integram

²² “No music can ever be perceived as music in a social vacuum” (GREEN, 2006, p. 102).

fisicamente uma peça, os significados inerentes emergirão a partir das inter-relações convencionais dos materiais sonoros e a capacidade perceptiva do ouvinte”.

Faz-se importante destacar que a divisão do fenômeno musical acima mencionada em dois tipos de significados caracteriza-se apenas como uma ferramenta didática útil para um maior aprofundamento na compreensão das práticas musicais. Nessa perspectiva, compreendemos que os significados “extramusicais” são tão musicais quanto os “inerentes” (motivo pelo qual alguns autores discordam da terminologia “extramusical”), estando ambos de fato integralmente relacionados. A compreensão desses elementos torna-se fundamental para as discussões que se seguem, ora focadas em questões delineadas, ora focadas em questões inerentes às práticas musicais.

4.2.1 Perfil socioeconômico

Durante o período da pesquisa, o corpo discente do Curso Integrado em Instrumento Musical encontrava-se composto por estudantes cuja idade variava entre 13 e 20 anos. A idade média do ingressante no curso foi estimada em 15,2 anos e a idade média do egresso em de 18 anos, conforme apresenta o gráfico abaixo:

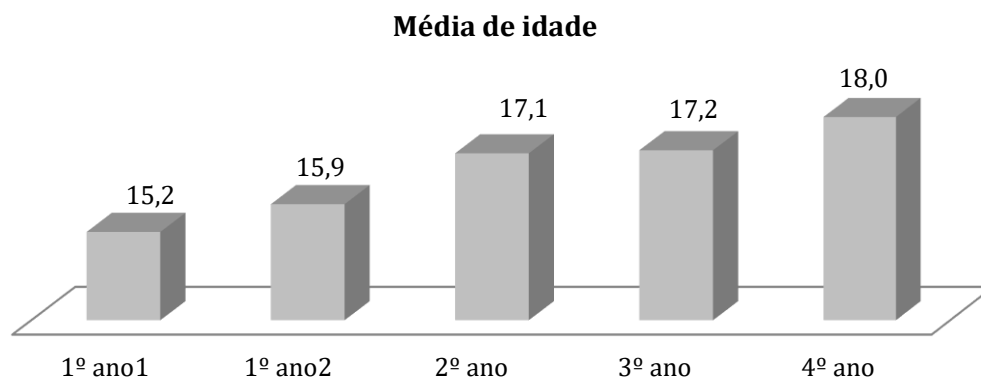


GRÁFICO 1 – Média de idade

A idade de ingresso no curso encontra-se em consonância com a idade estabelecida pelo MEC (15 anos) como ideal para ingresso no Ensino Médio (BRASIL, 2009c, p. 12). Destacamos ainda que o curso apresentou um baixo índice de reprovação²³, embora tenha sido

²³ Um fator que, destacadamente, contribui, para o baixo índice de reprovações no curso, e que vem sendo discutido e (re)avaliado dentro do Instituto, é o procedimento da “progressão parcial”. O discente que, após ter se submetido às avaliações finais e ao conselho de classe final, permaneceu em situação de reprovação em até duas disciplinas de áreas distintas “será conduzido à etapa seguinte, podendo vivenciar, na(s) disciplina(s)

detectada uma alta taxa de evasão (discutida a seguir), de modo que, não encontramos o problema da defasagem escolar que gera a inadequação idade-série, conforme percebemos no gráfico 1²⁴. Em relação à diferença de idade que existe entre as turmas do 1º ano, faz-se necessário recordar que a turma 1 respondeu ao questionário no início do ano letivo, enquanto a turma 2, por sua vez, respondeu no final do ano letivo²⁵, momento em que a grande maioria dos estudantes já havia completado aniversário, e possuía, portanto, a idade correspondente ao ingresso na série seguinte.

Acerca do gênero, o corpo discente apresentou um equilíbrio entre o número de estudantes do sexo masculino, sendo estes 49%, e do sexo feminino, que correspondem, por sua vez, a 51%. Contudo, essa proporção apresenta variações nas turmas do curso, conforme podemos constatar no Gráfico 2.1:

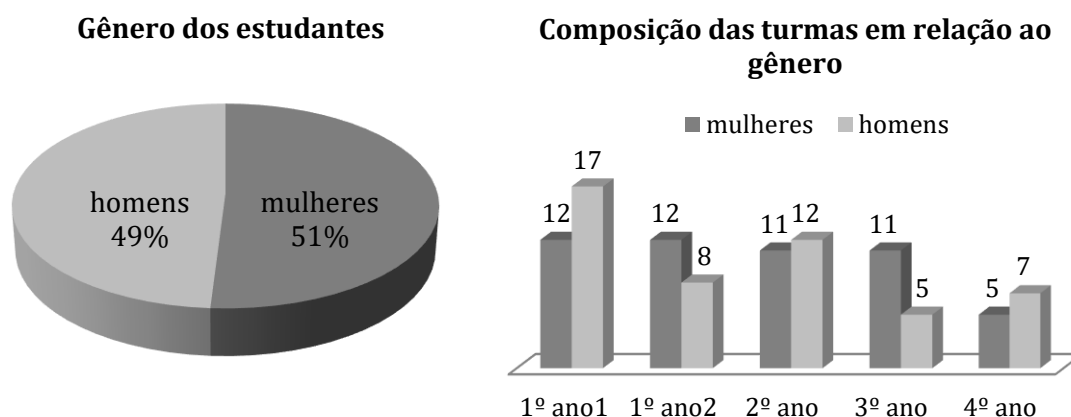


GRÁFICO 2 – Gênero dos estudantes GRÁFICO 2.1 – Composição das turmas em relação ao gênero

Cabe destacar que as questões de gênero ainda possuem impacto significativo em diversos aspectos do cotidiano escolar²⁶, mas, no âmbito deste trabalho, estas questões estarão resumidas no aspecto relativo à música destacado pelos autores Hallam, Rogers e Creech (2008), sobre a escolha do instrumento musical. Segundo os autores,

pendente(s), novas atividades com cronograma próprio elaborado pelo professor sob a forma de Programa de Estudo com os conteúdos necessários à construção dos conhecimentos não apreendidos, sem obrigatoriedade de frequência” (IFPB, 2011, p. 12-13).

²⁴ Ao contrário da defasagem escolar, encontramos um adiantamento nas turmas do 3º e 4º que encontravam-se com a média de idade abaixo das demais turmas em 1 ano. Sobre essa questão, a coordenação do curso, composta atualmente por professores que ingressaram após esse período, não dispõe de maiores esclarecimentos.

²⁵ No ano letivo de 2012, devido à paralisação sindical que durou mais de 3 meses, a instituição teve suas atividades suspensas, de modo que o final do ano letivo só veio a ocorrer no ano seguinte, em 2013.

²⁶ Diversos estudos estabelecem relações, por exemplo, entre gênero e o sucesso ou fracasso escolar. Para um maior aprofundamento sobre o tema, consultar Carvalho (2003) e Rodrigues; Mazzotti (2013).

Um aspecto dessa diferenciação tem sido o estereótipo de gênero das atividades musicais que são percebidas como apropriadas para homens ou mulheres e, paralelamente a isso, o estereótipo de gênero de instrumentos particulares. Este último pode depender de uma gama de fatores, incluindo a forma ou o tamanho do instrumento, a sua altura, o timbre do seu som ou a necessidade deste possuir características particulares para a viabilidade da sua execução, que se relacionam, por exemplo, com a resistência física.²⁷ (HALLAM; ROGERS; CREECH, 2008, p. 7)

Nesse sentido, os autores afirmam que as “meninas geralmente preferem tocar instrumentos menores e agudos”²⁸ (HALLAM; ROGERS; CREECH, 2008, p. 7-8). Desse modo, segundo os mesmos, instrumentos maiores e, conseqüentemente mais graves, teriam preferência pelo público masculino. Confirmando a influência do gênero na escolha do instrumento musical, apresentamos abaixo a lista dos instrumentos com maior demanda no curso²⁹ e sua relação com o gênero dos respectivos estudantes:

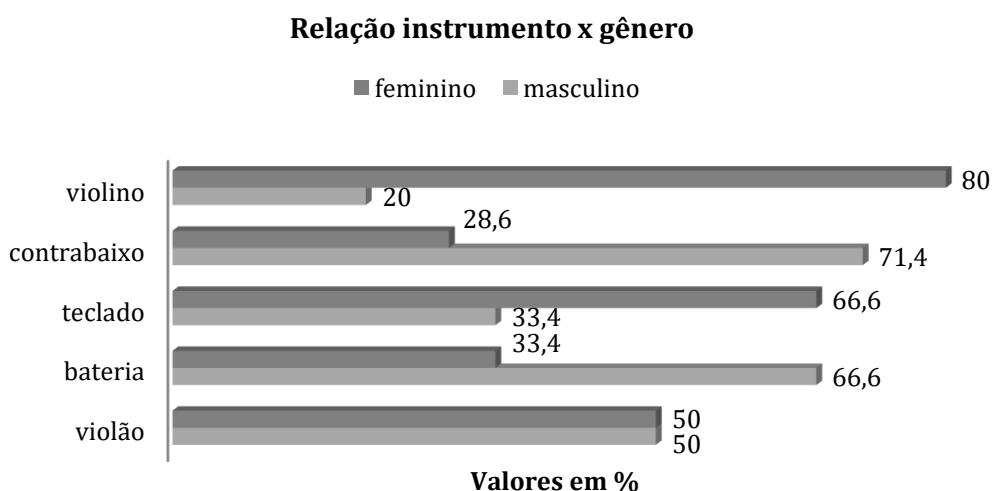


GRÁFICO 3 – Relação instrumento x gênero

A partir dos dados apontados, podemos afirmar que no curso do IFPB, instrumentos como o violino, por exemplo - tratando-se de um instrumento de pequeno porte e timbre agudo –, obtiveram uma procura significativamente maior por parte do gênero feminino,

²⁷ “One aspect of this differentiation has been the gender-stereotyping of the musical activities that are perceived as appropriate for males and females and, in parallel with this, the gender-stereotyping of particular instruments. The latter may depend on a range of factors, including the shape or size of the instrument, its pitch, quality of sound or the need for particular characteristics in order to play it, for instance, physical endurance” (HALLAM; ROGERS; CREECH, 2008, p. 7).

²⁸ “[...] girls typically preferring to play smaller, higher-pitched instruments” (HALLAM; ROGERS; CREECH, 2008, p. 7-8).

²⁹ Os demais instrumentos foram omitidos por possuírem uma média de apenas 2 estudantes, tornando inviável a associação de sua escolha com o gênero dos estudantes.

enquanto instrumentos de maior porte e timbre grave, como a bateria e o contrabaixo, obtiveram, inversamente, uma demanda consideravelmente maior pelo gênero masculino.

Outro aspecto abordado pelo questionário referente à caracterização socioeconômica dos estudantes, diz respeito à origem escolar dos estudantes, onde verificou-se de qual sistema de ensino estes eram egressos. Nesse aspecto, foi encontrado um equilíbrio entre os estudantes advindos do sistema público e do sistema privado de ensino, sendo 51% do corpo discente refere-se aos egressos de escolas particulares e 49% egressos de escolas públicas. Podemos atribuir esse equilíbrio ao sistema de cotas que vigora desde o início do curso, no ano de 2009, e garante 50% das vagas da instituição para os egressos da escola pública. Recentemente, a partir do Processo Seletivo dos Cursos Técnicos (PSCT)³⁰ de 2013, o sistema de cotas para egressos de escola pública sofreu alterações, adquirindo uma “sub-cota” de acordo com a renda familiar e, ainda, dentro dessa subdivisão, uma “sub-sub-cota” para os candidatos “pretos, pardos ou indígenas”, conforme percebemos na tabela a seguir:

Cursos Técnicos INTEGRADOS	Ampla Concorrência	Cotas para Egressos de Escola Pública				Cotas para PcD*	TOTAL DE VAGAS
		Renda ≤ 1,5 salário mínimo per capita		Independente de Renda			
		PPI*	Não se declararam PPI	PPI*	Não se declararam PPI		
Técnico em Instrumento Musical	13	5	3	5	2	30	

* PPI: Candidatos Autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas

* PcD: Pessoas com Deficiência

TABELA 2 – Informações sobre o PSCT 2014³¹
Fonte: IFPB (2013d)

Percebemos que através do sistema de cotas o ingresso dos estudantes provenientes da rede pública encontra-se assegurado na instituição; porém, o mesmo não se pode afirmar quanto à sua permanência, conforme explicita o gráfico 4:

³⁰ Para ingressar em qualquer um dos cursos técnicos integrados ofertados pelo IFPB, os candidatos precisam submeter-se ao Processo Seletivo dos Cursos Técnicos – PSCT, exame aplicado pela instituição que contempla os conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História em nível de Ensino Fundamental.

³¹ Por “ampla concorrência” pode-se entender “egressos das escolas particulares”.

Composição das turmas em relação à origem escolar dos estudantes

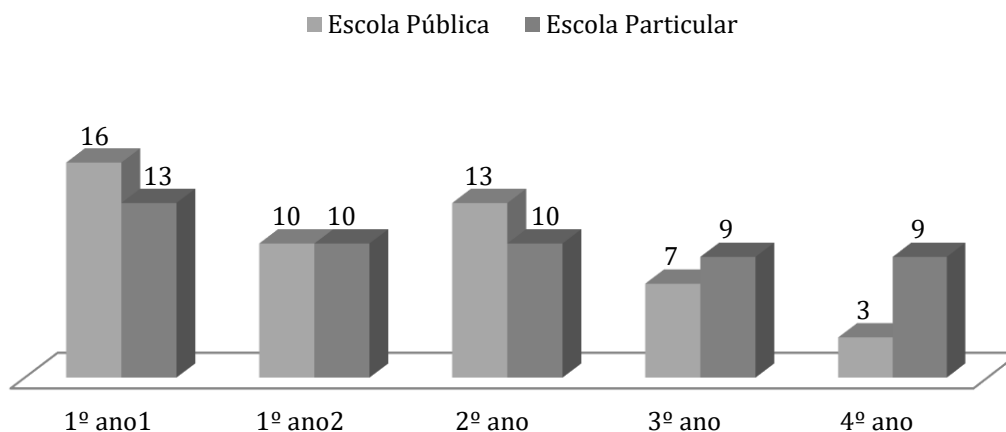


GRÁFICO 4 – Origem escolar dos estudantes

Deve-se destacar que esta pesquisa, por não se tratar de um estudo com caráter longitudinal³², possui um alcance restrito para discutir tal questão, visto que apenas através de um acompanhamento sistemático das turmas, durante um período de tempo razoável, seria possível discutir com maior propriedade os possíveis fatores que contribuem para a exclusão dos estudantes oriundos das escolas públicas, como o quadro acima revela. Não obstante, podemos apontar duas perspectivas desse panorama: as limitadas condições materiais dos egressos do sistema público de ensino dificultariam sua permanência na instituição – seja por falta de recursos para o deslocamento até a escola, seja pela necessidade do ingresso precoce no mercado de trabalho. A segunda questão refere-se à dificuldade encontrada por estes em acompanhar o ritmo de ensino das disciplinas do Ensino Médio – onde destacam-se a matemática, física e química – que, no âmbito da instituição, requerem uma base consistente proveniente do Ensino Fundamental. A condição de boa parte dos egressos de escola pública pode ser exemplificado pelas palavras de uma aluna do 1º ano, ao afirmar que: “no meu colégio antigo eu era uma das mais inteligentes da sala, aqui no IF eu sou uma das mais burras” (Q 013, 1º ano1, fem., 15 anos).

Uma questão pertinente a ser destacada acerca da permanência dos egressos da escola pública foi levantada por Dantas (2015) em estudo que investigou os efeitos da “Lei das cotas” (Lei 12.711/2012) e seus efeitos nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPB, campus João Pessoa. Segundo a autora, “no IFPB-JP o grupo cotista não é

³² Estudos dessa natureza realizam um acompanhamento dos sujeitos pesquisados por um determinado período, onde “dados são coletados em tempos diferentes, e relatam-se mudanças de descrições e de explicações” (BABBIE, 1999, p. 101).

habilitado oficialmente no Sistema de Controle Acadêmico como ingressantes via cotas, dificultando o acompanhamento sistemático e desenvolvimento de políticas internas de qualificação da permanência e êxito acadêmico dos indivíduos desse grupo beneficiário” (DANTAS, 2015, p. 139).

Desse modo, faz-se necessário o aporte de medidas institucionais que compreendam as concretas causas da elevada evasão dos alunos egressos do sistema público de ensino e materializem alternativas de suporte e acompanhamento que possibilitem a efetiva permanência destes jovens na instituição. É necessário ressaltar que a evasão dos egressos da rede pública de ensino trata-se de uma questão apontada há algum tempo por estudos acadêmicos, não estando restrita aos cursos integrados, como aponta Queiroga (2006):

Realizado um levantamento acerca da origem dos alunos do CEFET–PB, os dados apontam que, apesar de os cursos técnicos seqüenciais³³ terem permitido o acesso de alunos provenientes de escolas públicas, aumentou o índice de evasão nestes cursos. Não se detectam quais os fatores responsáveis por essa evasão. (QUEIROGA, 2006, p. 50)

Outro aspecto contemplado pelo questionário, de extrema importância e complexidade na sociedade contemporânea, é a influência da família na formação do indivíduo. Para tanto, partimos do entendimento de que:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22)

Não faz parte da proposta do presente trabalho discutir e aprofundar as novas configurações e as complexas relações que se estabelecem no contexto familiar, contudo, a temática, na devida proporção, faz-se presente sob diversos aspectos dentro do perfil socioeconômico e nos próximos subitens analisados, merecendo, portanto, a devida contextualização. Desse modo, a partir da questão 40 (“Quem mora com você?”), apresentamos a constituição familiar indicada pelos estudantes do curso (onde foi excluída, apenas, a indicação da presença ou ausência de irmãos³⁴), no gráfico a seguir:

³³ Equivalentes aos atuais cursos técnicos subsequentes.

³⁴ Optamos pela omissão dos dados referentes à presença ou ausência de irmãos com a intenção de facilitar a leitura do gráfico de composição familiar, visto que, neste trabalho entendemos como foco da composição familiar a caracterização dos responsáveis pelos discentes.

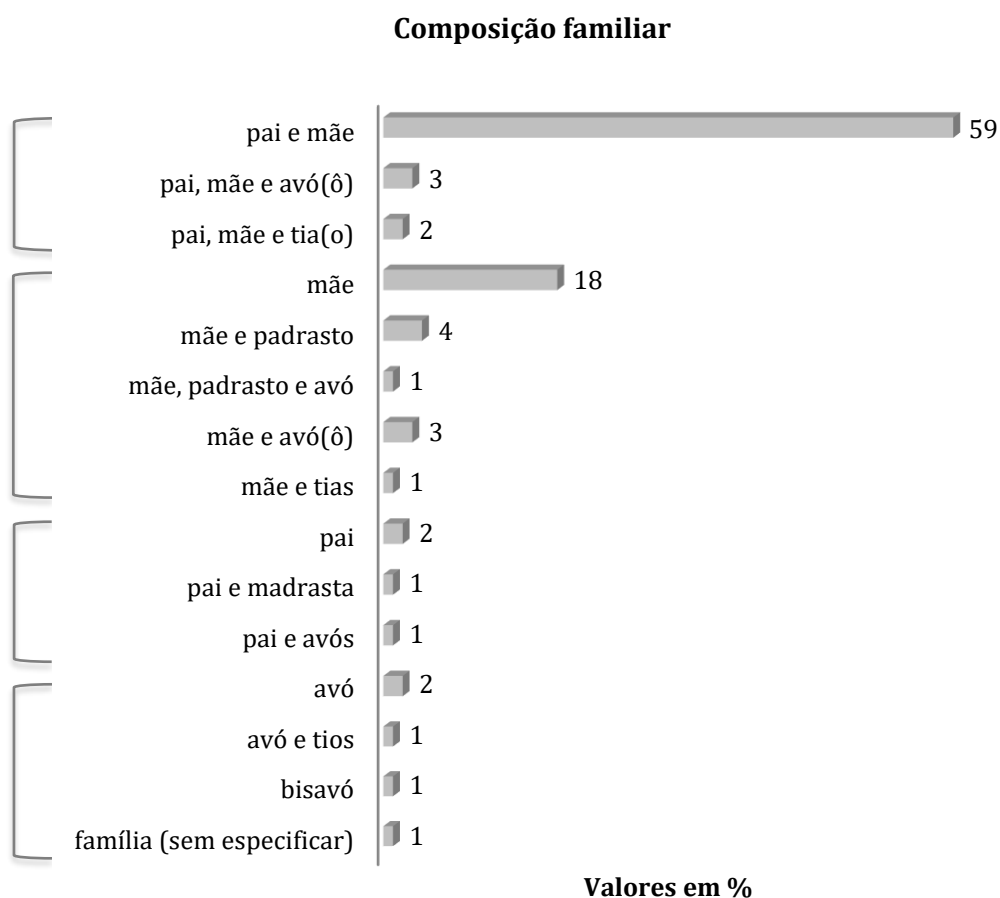


GRÁFICO 5 – Composição familiar

O gráfico foi organizado agrupando inicialmente as estruturas familiares que contavam com a presença do pai e da mãe, seguida das variações a partir da presença dos demais membros da família, como avós e tios. Como podemos observar a partir dos dados apresentados, no total, 64% ($59+2+1+1+1$) dos estudantes moram com seus pais, podendo ainda contar com outros familiares. Em seguida, o gráfico destaca os estudantes que moram com a mãe (sem a presença do pai), em diversas configurações: apenas a mãe, mãe e padrasto, mãe, padrasto e avó, etc., totalizando 27% ($18+4+1+2+1+1$) do corpo discente. A próxima configuração refere-se aos alunos que moram com o pai (sem a presença da mãe) e, obtendo um valor significativamente menor do que a categoria anterior, foi destacada por 4% ($2+1+1$) dos estudantes. A última categoria destacou os estudantes que não contavam com a presença nem do pai e nem da mãe em sua residência, e conviviam com os avós, tios, bisavós, entre outras configurações, obtendo a indicação de 5% ($2+1+1+1$) dos adolescentes.

Segundo Passos (2005, p. 11), “a cada momento surgem novas questões, outras ressurgem, enquanto muitas deixam de fazer sentido no quadro geral das mudanças

processadas no contexto familiar”. Assim, o conceito de família e sua configuração vêm sofrendo transformações que retratam as novas relações estabelecidas na sociedade. Como percebemos no gráfico acima, apesar da predominância do núcleo familiar tradicional³⁵, apontado por mais da metade dos estudantes, encontramos inúmeras outras combinações que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas³⁶. Acerca dessa constatação, Dessen e Polonia (2007, p. 24) afirmam que “os arranjos familiares distintos que vão surgindo, por sua vez, provocam transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados pelos seus membros, nos valores, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo”.

Entendendo o contexto familiar como a base estrutural da inserção social dos estudantes, faz-se necessária a análise também dos seus recursos materiais familiares, pois “em sociedades desiguais, como o Brasil, o nível esperado de desempenho [escolar] varia de forma acentuada com o nível socioeconômico” (ALVES; SOARES, 2007, p. 458). Desse modo, conhecer as características econômicas, sociais e culturais de seus alunos tornou-se parte integrante do processo de formulação das políticas acadêmicas, inclusive da política de assistência ao estudante (BRAGA; PEIXOTO, 2006, p. 13). Tratando especificamente do impacto do aspecto econômico na realização musical, destacamos as palavras de Bates (2012):

A escola de música, em particular, representa um conjunto de despesas adicionais que podem contribuir para um acesso e realização artística desiguais. As famílias podem não ser capazes de adquirir instrumentos e seus acessórios, bem como seu concerto e manutenção, vestuário para performance, aulas particulares ou transporte para eventos especiais.³⁷ (BATES, 2012, p. 34)

De fato, garantir acesso a um “adequado” desenvolvimento musical envolve inúmeras e complexas questões: o custo de aquisição do instrumento, por exemplo, varia significativamente de acordo o instrumento, do mesmo modo sua manutenção e a aquisição dos acessórios necessários para sua prática (cordas, palhetas, baquetas, etc.). Ainda, a depender da natureza do instrumento, será desejada (e em alguns casos, de fato, necessária) a

³⁵ Entendido como “um casal heterossexual, unido pelo casamento e criando filhos biológicos” (FONSECA, 2004, p. 2).

³⁶ Para um maior aprofundamento do tema, consultar: Biasoli-Alves (1997), Féres-Carneiro (2005), Pratta; Santos (2007).

³⁷ “School music, in particular, poses an array of added expenses that could contribute to unequal access and achievement. Families may not be able to afford musical instruments and accessories, instrument repair and maintenance, performance attire, private lessons, or transportation to and from special events” (BATES, 2012, p. 34).

adequação acústica de um espaço para a realização da prática individual e coletiva³⁸, visto que a exposição cotidiana a determinados níveis de intensidade sonora, pode causar prejuízo auditivo permanente. Segundo Mendes e Morata (2007),

A perda auditiva induzida pela música não tem cura; logo, há a necessidade de implementação de programas para prevenção de perdas auditivas entre os músicos. Entre as medidas sugeridas na literatura estão o acompanhamento audiológico dos músicos, por meio da audiometria tonal, **tratamento acústico de salas de ensaio**, uso de protetores auditivos especiais de atenuação uniforme, além do uso de substâncias antioxidantes. (MENDES; MORATA, 2007, p. 68, grifos nossos)

Ilustrando uma faceta da influência do contexto socioeconômico na atividade musical, destacamos as palavras do estudante do 1º ano, a respeito da sua escolha pelo violão, quando este afirmou que “foi o mais acessível quando eu resolvi tentar estudar um instrumento” (Q 017, 1º ano1, masc., 16 anos). Compreendemos desse modo que através da identificação socioeconômica do corpo discente a instituição passa a ter acesso às informações necessárias para uma efetiva adequação relativa às demandas estudantis.

Entendendo o nível ou perfil socioeconômico como um conceito multidimensional, reconhecemos que este não possui uma forma única de cálculo do seu indicador. Neste trabalho, sua discussão será realizada a partir da “condição familiar”, acerca da qual Soares e Collares (2006, p. 617) propõem quatro categorias para descrevê-la: “recursos econômicos da família; recursos culturais da família; o envolvimento dos pais com a educação dos filhos; e a composição da família, captada pela presença ou ausência de um ou ambos os pais”. Enfatizaremos neste subitem os “recursos econômicos” e a “composição familiar”, entendendo que as demais dimensões encontram-se contempladas de forma indireta nos próximos subitens. O gráfico 6 apresenta a renda média familiar dos estudantes do curso, utilizando o intervalo equivalente, aproximadamente, ao valor do salário mínimo em vigência no momento da pesquisa (R\$ 678,00):

³⁸ Dois bons exemplos são os instrumentos percussivos, onde destaca-se, por exemplo, a bateria e os instrumentos da família dos metais, como o trompete e o trombone.

Renda média familiar

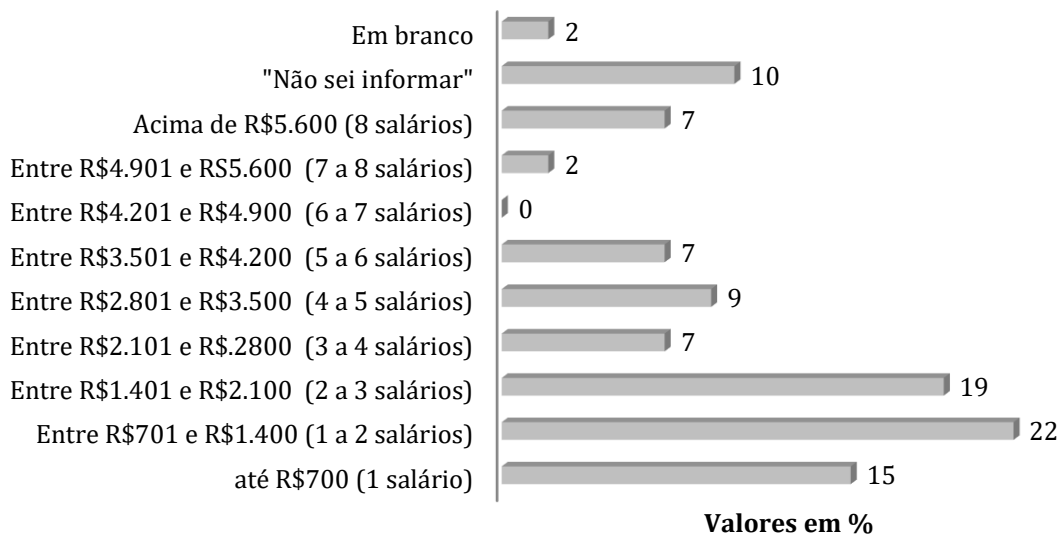


GRÁFICO 6 – Renda média familiar

Observa-se no gráfico acima que a maior concentração de alunos, correspondente a 56% do total, possui renda familiar de até R\$2100, o equivalente a até 3 salários mínimos. Para caracterizar com maior precisão as condições materiais dos estudantes, solicitamos ainda que fosse indicada a quantidade de pessoas que eram sustentadas pela renda informada. Foram encontradas famílias que possuíam de 2 a 6 componentes, o que gerou, em média, famílias compostas por 3,8 integrantes. Desse modo, tornou-se possível a aproximação do cálculo da renda *per capita*, apresentada no gráfico abaixo:

Renda per capita média

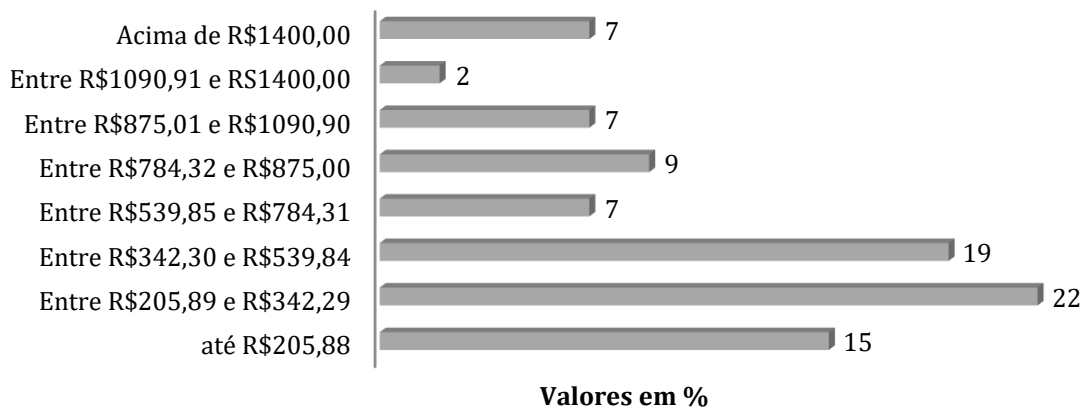


GRÁFICO 7 – Renda *per capita* média

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013³⁹, a cidade de João Pessoa possui uma renda *per capita* média de R\$ 964.82⁴⁰. A partir dos dados apresentados no Gráfico 6, podemos constatar que aproximadamente 75% do corpo discente encontra-se abaixo da média municipal. Salienta-se ainda, a condição de 9% dos estudantes que encontram-se inseridos na categoria dos “vulneráveis à pobreza”, estipulada pelo Atlas em R\$ 158.62 mensais. Acerca do impacto da condição econômica e a forma como esta apresenta, concordamos com Soares e Collares (2006) quando afirmam que:

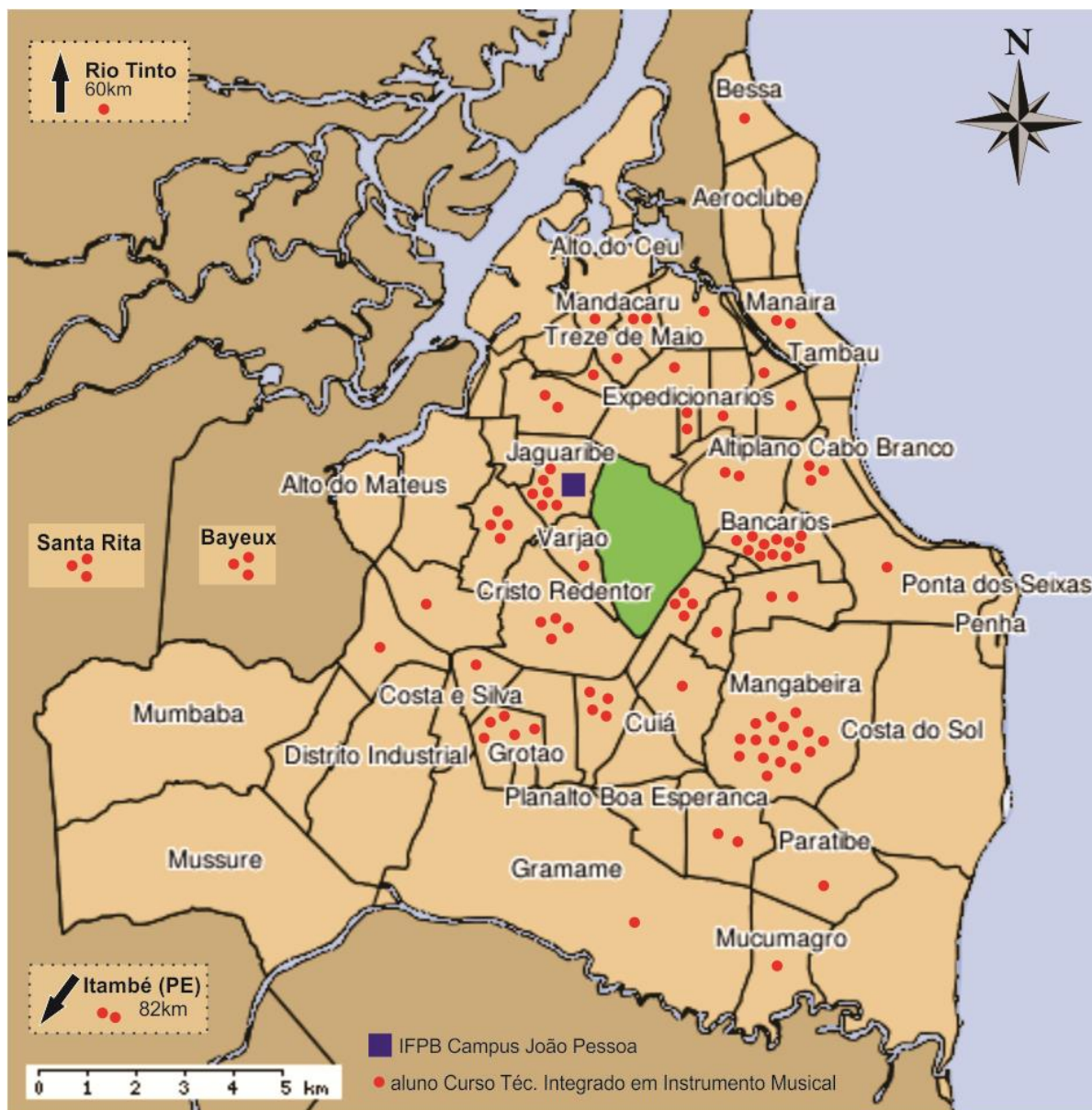
De importância particular é a constatação de que a influência do fator econômico sobre o desempenho de estudantes se dá sobretudo de forma indireta. Ou seja, os recursos econômicos viabilizam a aquisição de recursos culturais e a participação dos pais na vida escolar dos filhos. (SOARES; COLLARES, 2006, p. 617)

Contribuindo na caracterização socioeconômica dos estudantes, destacamos seu local de moradia. Esta informação, além estar relacionada diretamente com o padrão social e econômico dos estudantes, apresenta a área geográfica de abrangência do curso e um recorte da área de abrangência da instituição⁴¹. A partir da questão 36, na qual foi solicitado o local de moradia (cidade e bairro), 91% dos estudantes afirmaram residir na cidade de João Pessoa, 6% residem na região metropolitana (que inclui as cidades de Bayeux e Santa Rita, dentre outras), 1% reside em municípios do interior do Estado e 2% no Estado vizinho de Pernambuco. O mapa abaixo apresenta a localização destes estudantes:

³⁹ O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 é uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) com mais de 180 indicadores de população, educação, habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade, a partir dos dados extraídos nos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. São responsáveis pela sua realização: o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); e a Fundação João Pinheiro (FJP). A plataforma encontra-se disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>>. Acesso em: 07/09/2013.

⁴⁰ Dado referente ao Censo Demográfico realizado em 2010.

⁴¹ Atualmente, além do Curso Técnico em Instrumento Musical, o IFPB oferece, na forma integrada ao Ensino Médio, cursos em outras seis áreas. A instituição oferta ainda diversos cursos técnicos na forma subsequente e cursos na modalidade Tecnológica.



MAPA 1 – Distribuição geográfica dos estudantes⁴²

Com base no Mapa 1, podemos afirmar que o curso abrange uma parcela significativa da cidade de João Pessoa. A maior parte dos estudantes, 41%, está concentrada na zona sul da cidade, 22% residem na zona leste, 12% na zona norte e 16% no zona oeste⁴³, onde está localizado o Instituto. Para compreendermos a relação entre o local de moradia dos estudantes e sua condição socioeconômica, fizemos uso do Mapa da Exclusão/Inclusão Social, elaborado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de João Pessoa (PMJP, 2009). Embora

⁴² Mapa editado pelo autor a partir da base do aplicativo Jampa em Mapas, disponibilizado pela Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Disponível em: <<http://geo.joaopessoa.pb.gov.br/digeoc/htmls/jampaemmapas.html>>. Acesso em: 01/09/2013.

⁴³ Classificação de zonas segundo a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP, 2009, p. 40).

o termo inclusão, assim como o termo exclusão, tenha uma ampla gama de significados, para a construção do mapa utilizou-se os indicadores (também chamados de utopias) empregados pelo IBGE nos dados censitários⁴⁴, sendo estes: autonomia, desenvolvimento humano, qualidade de vida e equidade⁴⁵. Estes indicadores foram analisados levando em consideração 26 variáveis⁴⁶.

O Mapa da Exclusão/Inclusão Social pelo seu método de análise tem condições de examinar características da população de cada um dos territórios intra-urbanos realizando um balanço entre as incidências das variáveis que caracterizam a população de um mesmo território, esclarecendo quais frações dessa população vivem sob condições de exclusão social em discrepância com a incidência de outras frações sob inclusão social. **É um balanço social da distribuição territorial de condições de vida.** (PMJP, 2009, p. 53, grifos nossos)

O mapa em questão apresenta o índice de exclusão/inclusão social (IEX) a partir do padrão básico de inclusão (PBI⁴⁷), atribuindo o valor 0 (zero) ao IEX das localidades cujos indicadores apresentam as condições mínimas para proporcionar a adequada inclusão de seus habitantes.

O estabelecimento do IEX de cada variável é calculado na seguinte seqüência: a) primeiro a operação é a de distribuir os percentuais em uma escala de -1 a +1, tendo o PBI como ponto zero; b) segundo, realizar a soma de todas as porcentagens positivas, acima do PBI, e de todas as porcentagens negativas, abaixo do PBI; c) terceiro, calcular a diferença entre a incidência percentual acima e abaixo do PBI. A partir dessa diferença identificam-se os valores, máximo e mínimo da ocorrência daquela variável em cada um dos territórios; d) quarto, realizar a divisão das incidências positivas pelo valor máximo e das incidências negativas pelo valor mínimo. (PMJP, 2009, p. 24-25)

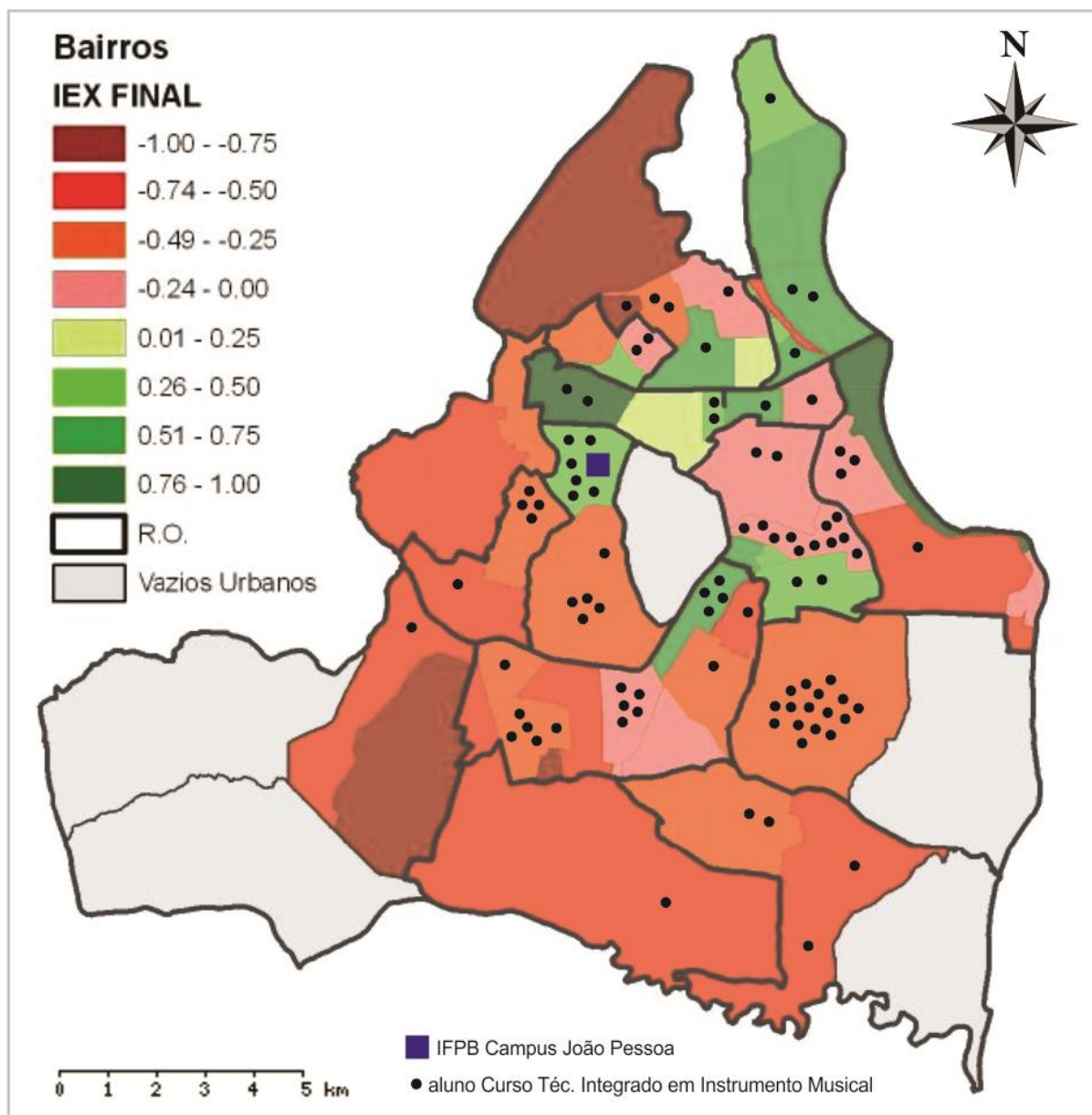
⁴⁴ Os dados são referentes ao Censo realizado no ano de 2000.

⁴⁵ Autonomia: “a análise do tema foi realizada a partir de 8 variáveis que analisam o rendimento dos chefes de família por domicílio em intervalos de classe”. Desenvolvimento humano: as variáveis de análise “consideraram os anos de estudo dos chefes de família”. Qualidade de vida: quantificou “variáveis que permitissem avaliar a infraestrutura disponível em cada bairro da cidade de João Pessoa, bem como a variação da densidade populacional entre os domicílios”. Equidade: foram analisadas as situações de mulheres responsáveis pelo domicílio, a partir da taxa de alfabetização e renda (PMJP, 2009, p. 56-73). A tabela do Índice de Exclusão/Inclusão Social dos bairros de João Pessoa, decomposto nos referidos indicadores, encontra-se disponível nos Anexos da tese.

⁴⁶ Dentre elas, o rendimento dos responsáveis pelo domicílio e seu grau de instrução; a faixa etária da população; o acesso à rede de água e esgoto; acesso à coleta de lixo; densidade domiciliar média; domicílios não próprios; domicílios precários; domicílios subnormais (PMJP, 2009, p. 20).

⁴⁷ “O PBI é uma forma de simbolizar, no campo quantitativo, uma condição considerada como desejável num dado momento histórico e numa dada realidade como representativa do ponto de partida da inclusão” (PMJP, 2009, p. 23).

O Mapa 2 agrega dados utilizando uma aproximação de limites entre os setores censitários, utilizados pelo IBGE (delimitação em linhas pretas), e os limites dos bairros⁴⁸ (delimitação por cores) em que a cidade encontra-se dividida, conforme percebemos abaixo:



MAPA 2 – Índice de exclusão/inclusão social por bairros e regiões orçamentárias de João Pessoa⁴⁹

⁴⁸ A cidade possui 65 unidades territoriais com as quais se identifica a população local. Definidas, por lei municipal, em 59 bairros e 6 regiões especiais (PMJP, 2009, p. 36). Para a construção do mapa “não foram consideradas as áreas especiais para além dos 59 bairros, exceção feita a Gramame” (PMJP, 2009, p. 16). “Atualmente, ainda que o município tenha um caráter predominantemente urbano, persistem setores com características rurais ou não ocupadas por atividades urbanas, em especial na região sul do município como, por exemplo, em bairros como Gramame, Barra de Gramame e Mussuré” (RAFAEL, et al., 2013, p. 3).

⁴⁹ Mapa editado pelo autor a partir do mapa e dados disponíveis no livro Topografia Social da Cidade de João Pessoa, utilizando a divisão nos bairros e das 14 regiões orçamentárias da cidade de João Pessoa (PMJP, 2009, p. 36). Relação de alunos por bairro (quant. alunos/bairro/IEX): 1 Padre Zé -0,82; 1 Jardim Veneza -0,71; 1 Penha -0,68; 1 Gramame -0,67; 1 Oitizeiro -0,63; 1 Muçumagro -0,60; 1 Cidade dos Colibris -0,55; 1 Paratibe -0,53; 1 Varjão -0,48; 1 Jose Américo -0,46; 5 Funcionários -0,45; 2 Mandacaru -0,40; 4 Cristo Redentor -0,39; 4 Cruz

De acordo com o Mapa 2, apenas 32% dos estudantes residem em localidades que apresentam uma condição favorável a sua inclusão nos indicadores do desenvolvimento social, apresentados anteriormente. Este dado confirma o resultado do cálculo da renda *per capita* média que indicou que apenas 25% dos estudantes possuem a renda *per capita* média igual ou superior à renda *per capita* média da cidade de João Pessoa.

Os demais estudantes do curso, equivalentes a 68% do total, residem em áreas que estão abaixo do ponto de partida da condição mínima de inclusão, ou seja, que possuem o IEX com valor negativo. Essa parcela dos estudantes pode ainda ser dividida em 2 grupos: o primeiro, equivalente a 24%, reside em localidades cujo IEX varia entre -0,01 e -0,25, aproximando-se da condição mínima de inclusão. O segundo grupo, formado pelos demais 44% dos estudantes, possui um IEX abaixo dos -0,25 e encontra-se em condições materiais significativamente mais distantes de alcançar o almejado padrão básico de inclusão (PBI).

Entendemos que existe uma relação direta entre a influência das interações realizadas com o meio, a partir de suas possibilidades e restrições, e as percepções que nortearão práticas e escolhas musicais (e não-musicais). Especialmente na faixa etária dos estudantes do curso do IFPB, a percepção da música, conforme discussão a ser realizada no próximo subitem, encontra-se bastante atrelada às influências do meio. Corroborando com nosso entendimento sobre as interações provenientes destes espaços, destacamos a reflexão de Souza (2004):

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui. (SOUZA, 2004, p. 10)

Ainda acerca do contexto sócio-familiar, destacamos a influência que a escolaridade dos pais exerce sobre os estudantes, visto que “a estrutura educacional da família pode desempenhar um papel importante para a determinação da desigualdade de rendimentos no Brasil, assim como para sua persistência ao longo do tempo” (RAMOS; REIS, 2008, p. 19).

das Armas -0,38; 1 Ernani Satiro -0,35; 2 Valentina -0,32; 16 Mangabeira -0,28; 11 Bancários -0,24; 3 Altiplano Cabo Branco -0,17; 2 Castelo Branco -0,15; 1 Miramar -0,13; 1 Bairro dos Ipês -0,08; 5 Ernesto Geisel -0,06; 1 Treze de Maio -0,02; 1 Tambiá 0,29; 2 Jardim Cidade Universitária 0,30; 1 Bessa 0,33; 2 Expedicionários 0,33; 6 Jaguaribe 0,45; 4 Água Fria 0,54; 2 Manaíra 0,63; 1 Bairro dos Estados 0,64; 1 Tambauzinho 0,69; 1 Brisamar 0,74; 2 Centro 0,76.

Ainda nesse sentido, Corti (2013, p. 215) ressalta que “a escolaridade do pai e da mãe é considerada um dado importante na análise do perfil socioeconômico em função da forte relação, no nosso país, entre pobreza e exclusão escolar”.

Refletindo acerca da influência dos pais no grau de escolaridade dos filhos, Ferreira e Veloso (2003, p. 482) afirmam que “o grau de mobilidade intergeracional de educação no Brasil é menor do que o observado nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento para os quais existem dados disponíveis, com exceção da Colômbia”. Os autores Ramos e Reis (2008, p. 23), por sua vez, destacam um outro aspecto da complexa relação entre a escolaridade dos pais e seu impacto na vida dos filhos, quando afirmam que “além da pouca mobilidade educacional, outra forma de contribuir para a persistência de rendimentos via escolaridade é a diferença de retornos da educação segundo a escolaridade dos pais⁵⁰, onde “um ano adicional de estudo pode ter um impacto diferente sobre os rendimentos do indivíduo dependendo do nível de escolaridade dos seus pais” (REIS; RAMOS, 2011, p. 182).

No contexto das cinco turmas pesquisadas, os dados encontrados acerca da escolaridade dos pais foram os seguintes:

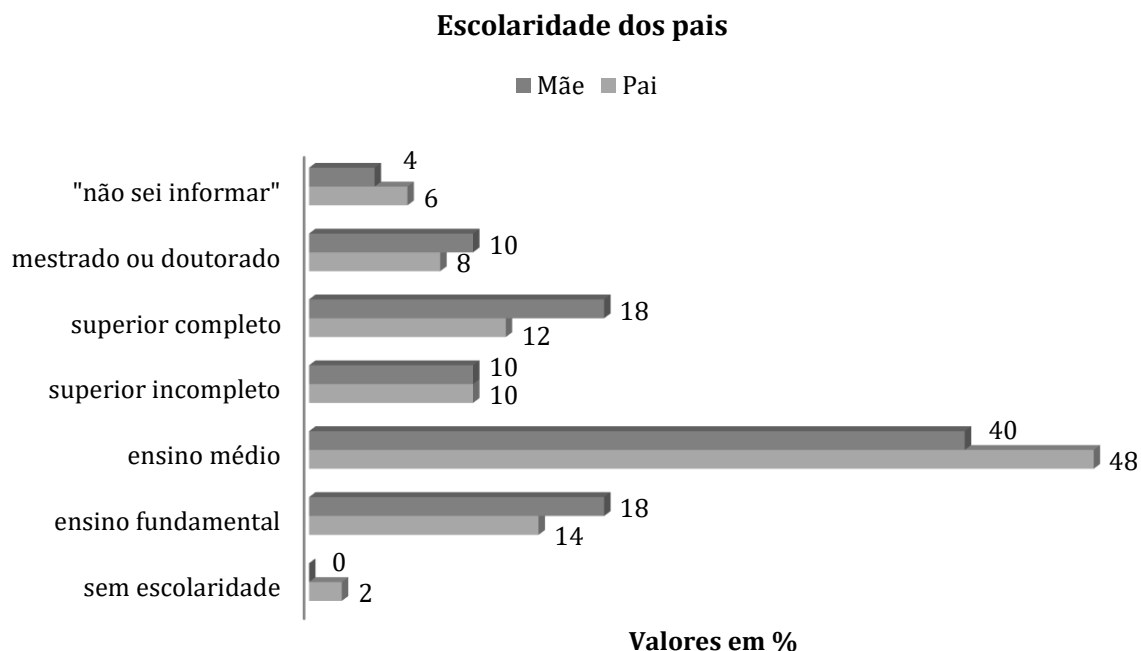


GRÁFICO 8 – Escolaridade dos pais

⁵⁰ Segundo Ramos e Reis (2008, p. 19), “quando comparados dois indivíduos com a mesma escolaridade, para cada ano adicional de estudo o diferencial de rendimentos tende a aumentar se os pais desses trabalhadores alcançaram níveis melhores de escolaridade, o que significa dizer que os retornos da educação crescem de acordo com a escolaridade dos pais”. Concluindo seu argumento, os autores afirmam que “essas diferenças nos retornos da escolaridade conforme a educação dos pais têm um papel potencialmente importante no processo de transmissão da desigualdade de rendimentos entre as gerações” (RAMOS; REIS, 2008, p. 24).

A partir do gráfico 8, percebemos que apenas 28% das mães e 20% dos pais dos estudantes possuem ensino superior completo. A grande maioria possui escolaridade de nível médio (completo ou incompleto), sendo este exatamente o nível de escolaridade em que seus filhos encontravam-se durante a pesquisa. Na intenção de verificar a presença do processo de mobilidade educacional intergeracional dentro do curso, isolamos os índices de escolaridade dos pais dos alunos da turma do 4º ano, turma concluinte, no gráfico abaixo:

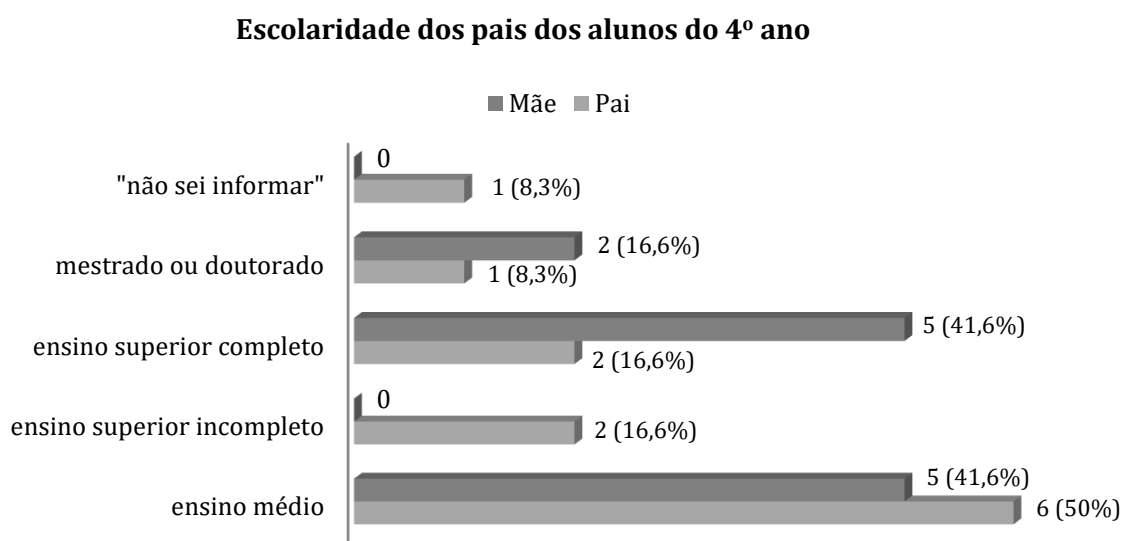


GRÁFICO 9 – Escolaridade dos pais dos alunos do 4º ano

A partir do gráfico 9, uma questão merece destaque: a ausência de estudantes cujos pais possuem a escolaridade de nível fundamental ou que não possuam escolaridade. Apesar de não dispormos dos dados referentes à escolaridade dos pais dos 17 alunos que evadiram o curso (dos quais 11 eram egressos da escola pública) podemos deduzir, a partir da incidência nas demais turmas, conforme gráfico abaixo, que havia na turma pais com esses níveis de escolaridade.

Escolaridade dos pais: ensino fundamental

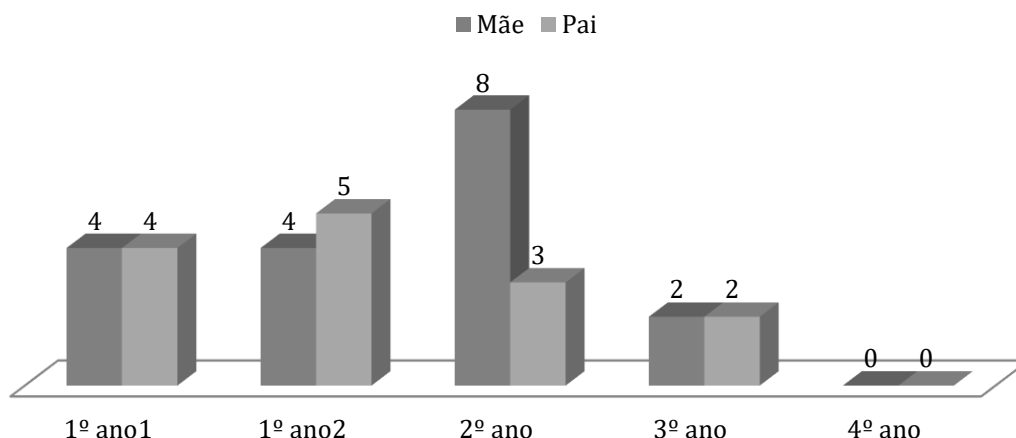


GRÁFICO 10 – Escolaridade dos pais: ensino fundamental

A evasão desses estudantes corrobora com a tendência da pouca mobilidade educacional intergeracional no Brasil, apontada, anteriormente, por Ferreira e Veloso (2003) e Ramos e Reis (2008). Desse modo, quadros como o encontrado no gráfico 10 apresentam-se como uma variante do perverso processo de “inclusão excludente”, discutido por autores como Kuenzer (2002a), apresentado anteriormente no Cap. 2. No contexto do IFPB, tal processo materializa-se pelo acesso dos estudantes das camadas menos favorecidas à instituição, promovido pelo sistema de cotas, porém sem um efetivo suporte institucional que garanta sua permanência no curso. Acreditamos que ações de nivelamento escolar e auxílio financeiro seriam estratégias fundamentais para garantir que esses jovens tivessem a oportunidade de concluir seus estudos.

É necessário destacar que o Instituto dispõe de programas sociais voltados para a política de assistência estudantil, promovidos pelo Departamento de Apoio ao Ensino (DAE), através da Coordenação de Apoio ao Estudante (CAEST), “destinados aos estudantes em vulnerabilidade social, que estejam regularmente matriculados e frequentando um dos cursos presenciais do IFPB do Campus João Pessoa” (IFPB, 2013b, p. 2). Semestralmente a instituição publica o edital para a seleção dos estudantes que terão acesso aos programas⁵¹, porém os recursos destinados a tais programas não acompanham o processo de expansão pelo qual a Rede Federal de Educação Tecnológica vem passando ao longo dos últimos anos, de

⁵¹ Sendo estes: Auxílio Alimentação (Almoço e/ou Jantar); Auxílio Transporte (João Pessoa e Região Metropolitana); Auxílio Moradia; Programa de Iniciação ao Trabalho; e Empréstimo de Material de Desenho Técnico (IFPB, 2013b, p. 1).

modo que ainda é grande o percentual de estudantes que não são contemplados pelos programas sociais da política de assistência estudantil⁵².

4.2.2 Influências musicais anteriores

Com o objetivo de compreendermos as influências musicais dos jovens nas fases anteriores ao ingresso no curso, perguntamos através das questões abertas 01 e 02 “Como surgiu seu interesse pela música?” e “Quais pessoas e situações contribuíram para esse interesse?”. A partir da análise das respostas indicadas pelos estudantes, foram obtidas as seguintes categorias:

Pessoas e situações que contribuíram para o interesse pela música

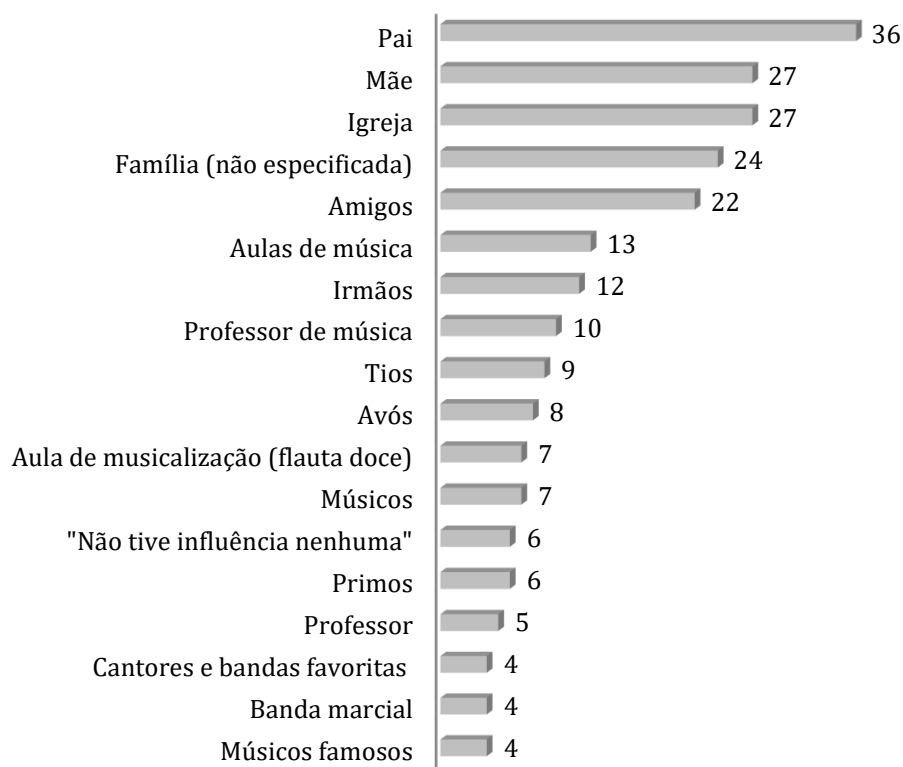


GRÁFICO 11 – Pessoas e situações que contribuíram para o interesse pela música

⁵² Para um maior aprofundamento acerca do impacto dos programas sociais voltados para a assistência estudantil no IFPB, campus João Pessoa, consultar Dantas (2015) que realizou estudo que analisou a contribuição dos referidos programas no desempenho acadêmico dos estudantes contemplados com auxílios.

O gráfico 11 apresenta as principais categorias dentro das 39⁵³ apontadas como influências nas 5 turmas pesquisadas. Das 18 categorias destacadas acima, 7 estão relacionadas ao contexto familiar – pai, mãe, família⁵⁴, irmãos, tios, avós e primos – o que aponta no aspecto musical, a influência familiar discutida anteriormente. Esse indicador segue a tendência apontada em estudos como o de Cárdenas e Torres (2013), no qual as autoras afirmam que “são numerosas as motivações que fazem com que uma criança queira começar a estudar música ou um instrumento musical, embora a mais comum seja o próprio desejo vocacional, acompanhado da influência e incitação da família e de seu entorno desde a primeira infância”⁵⁵ (CÁRDENAS; TORRES, 2013, p. 278). Reforçando a compreensão que o envolvimento dos pais caracteriza um fator extremamente significativo para o desenvolvimento musical da criança, as autoras Creech e Hallam (2009, p. 95) afirmam que “a pesquisa em educação musical até o momento tem fornecido muitas evidências convincentes de que o envolvimento dos pais nos primeiros anos do ensino instrumental é, de fato, ligado ao desenvolvimento musical”⁵⁶.

Nessa perspectiva, Lacorte (2006) indica, em sua pesquisa envolvendo músicos populares, que o contexto familiar representou para a maioria dos entrevistados o primeiro espaço propulsor da aprendizagem musical. Segundo a autora, “o fato de os pais tocarem algum instrumento talvez seja um dos fatores responsáveis pelo interesse inicial desses músicos, quando crianças, em conhecer mais profundamente a música” (LACORTE, 2006, p. 119). Apontando na mesma direção, Santos (2011) destacou a importância e a influência da convivência na família para o desenvolvimento musical, através do que a autora denominou de “educação musical doméstica”. Confirmando o consenso em torno da influência familiar e, conseqüentemente, o interesse da área da Educação Musical pelo tema, Creech e Hallam (2003) argumentam que:

[...] a pesquisa em educação musical reflete tendências da pesquisa educacional mais geral, onde o ‘envolvimento dos pais’, nos últimos anos, tornou-se algo como uma frase que ressoa, atraindo um grande interesse e

⁵³ Foram mencionados ainda: shows 3%, maestro/regente 2%, aula de dança 2%, prática coral 2%, colégios anteriores 2%, aula de teatro 2%, concerto 2%, namorado 1%, amigos dos pais 1%, Deus 1%, pastor 1%, aula de musicalização 1%, jogos eletrônicos 1%, banda da cidade 1%, espaço cultural 1%, dificuldades de execução instrumental 1%, livro 1%, ter ganhado instrumento 1%, trabalho em ONG 1%, compositor de música erudita 1%, influência do produtor 1%.

⁵⁴ Refere-se aos que indicaram a família sem explicitar quem, especificamente, exerceu a influência musical.

⁵⁵ “[...] se puede afirmar que son numerosas las motivaciones que hacen que un niño quiera comenzar a estudiar música o un instrumento musical, si bien las más comunes son el propio deseo vocacional, acompañado de una influencia e instigación familiar y de su entorno desde la más tierna infancia” (CÁRDENAS; TORRES, 2013, p. 278).

⁵⁶ “Music education research to date has provided much compelling evidence that parental involvement in the early years of instrumental learning is indeed linked to musical achievement”.

recebendo uma ampla aceitação como um benefício para a educação.⁵⁷ (CREECH; HALLAM, 2003, p. 31)

Ilustrando as possibilidades dessa influência, extraímos dois fragmentos das respostas obtidas nas questões “Como surgiu seu interesse pela música?” e “Quais pessoas e situações contribuíram para esse interesse?”. Um aluno de guitarra do 3º ano ilustra a típica situação do “filho de músico” que, através da convivência, insere-se precocemente no contexto musical, aparentemente de forma espontânea e prazerosa: “sou filho de músico, cresci ao lado da música, aos 4 anos de idade já tocava pandeiro, desde criança sempre fui fascinado e físsurado por música e pretendo um dia ser um produtor musical” (Q 306, 3º ano, masc., 18 anos, guitarrista). O discurso de uma aluna do 2º ano também explicita a influência familiar, porém exercida sob outra perspectiva, na qual a necessidade de uma maior interação dentro do contexto familiar foi responsável pelo início do contato musical: “pai, tio e irmão contribuíram bastante pelo simples fato de serem músicos. Não houve uma exata situação [que contribuisse], eu só acompanhava-os me sentindo um ‘peixinho fora d’água’ por não saber nada de música” (Q 217, 2º ano, fem. 16 anos). Desse modo, podemos afirmar que, no contexto do IFPB, a influência das relações familiares nas relações musicais dos alunos ocorre de maneira bastante diversificada, assumindo diversas conotações.

A próxima categoria destacada pelos estudantes, terceira maior influência apresentada pelos estudantes (recebendo menos indicações apenas que “pai” e “mãe”), trata-se da instituição religiosa, apontada por 27% destes. Podemos indicar que o vínculo com as instituições religiosas encontra-se intimamente vinculado ao contexto familiar, visto que o primeiro contato com a Igreja é, via de regra, realizado através da família. Essa afirmação pode ser ilustrada na colocação de um aluno de canto do 1º ano, quando este afirma que: “via muitas crianças cantando na igreja e minha mãe também e foi daí que comecei a amar canções” (Q 005, 1º ano1, masc., 20 anos). Refletindo acerca da inter-relações entre religião e contexto cultural, Clark (2006, p. 475) analisa que “a música dos rituais e práticas religiosas está profundamente ligada à cultura particular dos locais em que se origina”⁵⁸.

Ao refletir sobre as culturas musicais juvenis, Arroyo (2013, p. 27) destaca a “expressiva presença juvenil em movimentos religiosos nos quais a música é uma porta de ‘conversão’ significativa”. Apontando o caminho inverso da influência destacada por Arroyo

⁵⁷ “[...] music education research reflects trends in more general educational research, where in recent years ‘parent involvement’ has become something of a buzz phrase, attracting a great deal of interest and receiving wide acceptance as a benefit to education” (CREECH; HALLAM, 2003, p. 31).

⁵⁸ “Whereas music is probably the most available and accessible of all art forms, the music of religious rituals and observances is deeply connected to the particular cultural locations in which it originates” (CLARK, 2006, p. 475).

(2013), Travassos (1999, p. 132) afirma que “um grupo numericamente expressivo de estudantes [do curso de Música da Unirio] teve iniciação musical nas igrejas protestantes e encontra nessas igrejas o principal estímulo aos estudos”. Assim, concluímos que do mesmo modo que a música “converte” jovens para ingresso nas instituições religiosas, jovens são “convertidos” pelas instituições religiosas para ingresso nas práticas musicais. Confirmando a grande aproximação que as igrejas estabeleceram com a música, Martinoff (2010, p. 72) destaca “que há um grande número de alunos não apenas em cursos superiores de música, mas em toda a educação básica, que são protestantes atuantes em suas igrejas na área musical”.

Ilustrando a relação da igreja com a música, destacamos as palavras do estudante de contrabaixo do 1º ano que, sobre o início de seu interesse pela música, afirmou que este ocorreu: “através dos hinos entoados na Igreja, foi lá onde a música começou a fazer parte de mim” (Q 006, 1º ano1, masc., 16 anos). Na mesma turma, podemos destacar ainda as palavras de outro aluno que também demonstrou uma forte influência da instituição religiosa na sua relação com a música, quando afirmou que: “há parcialmente dois anos, iniciei minha jornada musical no ministério de louvor PIBJE⁵⁹ onde toco ainda hoje alguns instrumentos, a partir daí fui me interessando mais em me aperfeiçoar para louvar o Senhor” (Q 016, 1º ano1, masc., 16 anos, baterista).

Caracterizando a influência religiosa nas práticas musicais, destacamos as palavras de Travassos (2002, p.16) quando esta afirma que “o músico de congregação religiosa está convicto de que Deus está na origem tanto de sua escolha individual como da própria música. A descoberta da vocação é o reconhecimento de um talento dado por Deus, que deve ser retribuído com trabalho e estudo”. Ilustrando esta afirmação, destacamos as palavras de um aluno do 1º ano que afirmou ter escolhido a música: “porque tenho um chamado, um dom, a qual Deus me escolheu” (Q 006, 1º ano1, masc., 16 anos, contrabaixista).

Depois da família e da igreja, a categoria mais destacada pelos estudantes foi a influência dos amigos, mencionada por 22% destes. Em pesquisa que abordou o impacto das variáveis sociais no desenvolvimento da musicalidade de crianças, Macdonald e Miell (2000) encontraram influência significativa da interação com amigos na sua realização musical e destacaram que “aparece a partir deste estudo que os fatores sociais, tais como a amizade, são variáveis-chave que influenciam a natureza das interações das crianças – em ambos os

⁵⁹ Primeira Igreja Batista do Jardim Ester (bairro da cidade de João Pessoa).

domínios verbal e musical”⁶⁰ (MACDONALD; MIELL, 2000, p. 62). Discutindo a influência dos amigos nas preferências musicais de adolescentes, Selfhout (2009, p. 46) afirma que “amigos adolescentes se parecem nas preferências musicais porque eles selecionam amigos que possuam preferências musicais similares e adotam as preferências musicais de seus amigos, respectivamente”⁶¹. Do mesmo modo, Lacorte (2006), corrobora para o entendimento que o interesse pela música, bem como a escolha de repertório e do instrumento, também sofre influência da rede social de amigos, de modo que, comumente, “com o intuito de formar uma banda, por exemplo, essa roda de amigos acaba por fazer uma divisão instrumental meio que aleatoriamente, aproveitando quem já toca e incentivando os demais a aprenderem um instrumento que está faltando” (LACORTE, 2006, p. 57).

O “professor de música” também recebeu destaque ao ser mencionado por 10% dos estudantes, tendo sido menos apontado apenas menos do que família (nas categorias pai, mãe, família e irmãos), da igreja, dos amigos e da aula de música. Refletindo sobre a importância deste professor, Condessa (2011) sinaliza que:

Ao lado dos pais e da família, os professores de música representam fonte positiva de motivação para os alunos, quando demonstram alegria, satisfação, paciência e competência ao ensinar; quando oferecem auxílio nas dificuldades dos alunos; e quando estabelecem desafios para a aprendizagem deles. (CONDESSA, 2011, p. 90)

A multiplicidade de fazeres e de experiências que a música proporciona, por consequência, gera também uma grande diversidade de influências e vínculos, como, por exemplo, o caso do estudante de viola que destacou a curiosidade pela leitura da partitura como um importante elemento para o surgimento do seu interesse musical. Em seu questionário, ele afirmou que: “desde criança tive vontade de tocar algum instrumento e desvendar aquelas loucuras em um papel (partitura)” (Q 209, 2º ano, masc., 17 anos, violista). Ainda ilustrando a vasta gama de possibilidades acerca das relações estabelecidas com a música, destacamos a aluna de violão que apontou, como contribuição para seu interesse pela música, a perspectiva que sua prática musical adquiriu, tendo se tornado uma possibilidade de auto-superação:

⁶⁰ “[...] it appears from this study that social factors such as friendship are key variables that influence the nature of children’s interactions - in both the verbal and musical domains” (MACDONALD; MIELL, 2000, p. 62).

⁶¹ “[...] adolescent friends are suggested to be similar in musical preferences because they select friends with similar music preferences and adopt their friends’ music preferences, respectively” (SELFHOUT, 2009, p. 46).

Eu era muito tímida, tinha vergonha de tudo e de todos, até que a coordenadora do grupo infantil da igreja em Guarabira me ouviu cantar e começou a me colocar pra solar as músicas do grupo. Desde então, me apaixonei por esse mundo onde eu tinha que me esforçar e vencer desafios. Venci minha timidez. (Q 119, 1º ano2, fem., 16 anos, violonista)

Outra estudante do 1º ano, por sua vez, destacou como um fator significativo na relação com seu instrumento, o violino, o impacto de um livro que tratava sobre a cultura da Irlanda e, por vir acompanhado de um CD, possibilitou seu contato com as músicas tradicionais do país. A aluna afirmou que: “o meu interesse por violino atingiu o auge quando eu li um livro sobre a cultura e as músicas irlandesas. A cada final de capítulo havia uma música popular de lá para violino” (Q 020, 1º ano1, fem., 15 anos).

Encontramos ainda uma parcela dos estudantes que merece destaque: os que não reconhecem a presença de influências externas em seu interesse pela música. Composto por 6% do corpo discente, o grupo afirmou não ter recebido influências de outras pessoas, como apontou a aluna do 1º ano, ao afirmar que, “na verdade, foi um interesse próprio. Sem influências, foi uma coisa minha” (Q 026, 1º ano1, fem., 15 anos). Outro aluno do 1º ano, não reconhecendo a influência do contexto social, mencionou que sua busca foi norteadada apenas por situações: “nenhuma pessoa [me influenciou]. Situações em que eu precisei fazer apresentações musicais e não possuía conhecimento musical para superar algumas dificuldades que surgiram. E também situações em que eu quis tocar certas músicas e não tive capacidade” (Q 018, 1º ano1, masc., 15 anos, tecladista).

Destacou-se, ainda, a presença de alunos que relataram não possuir contato anterior com a música⁶² e, portanto, iniciaram seu contato com a música a partir da inscrição para a prova da instituição. Foi o caso da aluna do 3º ano que, respondendo a questão aberta 01 (“como surgiu seu interesse pela música?”), destacou: “sempre tive vontade de aprender música, desde pequena gostava do violão e queria aprender a tocá-lo, mas não tinha proximidade com ninguém do ramo da música” (Q 312, 3º ano, fem., 17 anos, violonista). A aluna afirmou ainda que “ninguém se opôs a minha escolha mais também não apoiou totalmente, fiz minha escolha sozinha”. Contexto semelhante foi destacado pelo estudante de violino do 2º ano que afirmou que seu interesse surgiu motivado em “passar no CEFET” e, sobre quem teria influenciado essa decisão, afirmou: “eu mesmo” (Q 211, 2º ano, masc., 16 anos). Situação parecida encontramos no discurso de outra aluna do 2º ano, quando esta afirmou que seu interesse pela música surgiu “ao me inscrever para a prova do IFPB”. E

⁶² O ingresso de estudantes que chegam no curso sem vivência musical prévia é possibilitado pela ausência de uma prova específica com conteúdos musicais.

sobre quem teria exercido influência nesse interesse, o mesmo responde que “antes de entrar no IFPB, ninguém. Depois que eu entrei, a minha professora de violino” (Q 208, 2º ano, fem., 17 anos, violinista). Destacamos ainda o caso da estudante de teclado do 3º ano que afirmou: “na verdade, minha intenção não era cursar música, mas eu gosto de ouvir música” (Q 301, 3º ano, fem., 17 anos).

Podemos classificar como recorrente a presença de estudantes que ingressam no curso ainda bastante confusos e cheios de dúvidas. Apesar de entendermos que a adolescência é, por natureza, um momento permeado de conflitos, destacam-se dois motivos que potencializam esse quadro: a pouca divulgação de informações sobre o curso, inclusive as informações básicas, fazendo com que diversos alunos cheguem no curso achando que vão construir instrumentos musicais, que vão aprender a tocar todos os instrumentos ou ainda, buscando instrumentos não disponibilizados pela instituição⁶³. A outra questão refere-se às demais opções de cursos ofertados pela instituição no formato integrado ao Ensino Médio voltadas basicamente para a área Tecnológica⁶⁴, o que torna o curso de Instrumento Musical a única opção da instituição para os jovens que se identificam com as áreas das ciências humanas e sociais. É importante ressaltar, conforme veremos adiante/, que uma parcela significativa do corpo discente aproxima-se da instituição atraída inicialmente pela gratuidade e boa qualidade da formação da geral ofertada, não possuindo, de fato, um maior interesse na “formação técnica”, visto que não pretende ingressar no mercado de trabalho antes da conclusão do Ensino Superior. Essa questão vincula-se diretamente com a discussão realizada no Cap. 2 acerca da transformação da identidade das então Escolas Técnicas, em meados dos anos de 1960 e 1970, que gerou modificações substanciais no perfil dos jovens que se interessavam pelo ingresso nas instituições. O ingresso na Rede Federal de Educação Profissional de uma parcela significativa de jovens cujos interesses não se encontravam vinculados ao mundo do trabalho, conforme discussão anterior realizada no Cap. 2, ficou conhecido como “dualidade invertida” e caracterizou-se, resumidamente, como a apropriação das Escolas Técnicas pelas classe média.

Sobre as influências musicais anteriores ao ingresso no curso, confirmando o que diz a literatura da Educação Musical, a influência da Família mostrou-se determinante na

⁶³ A lista dos instrumentos ofertados pelo curso foi publicada pela primeira vez no edital de seleção para o PSCT 2014. Discutiremos as expectativas prévias ao ingresso dos estudantes na instituição no subitem intitulado “Inter-relações com a instituição e com o curso”.

⁶⁴ Atualmente, as demais opções ofertadas pelo IFPB na forma integrada ao Ensino Médio são os cursos de Edificações, Eletrotécnica, Mecânica, Controle Ambiental, Eletrônica e Contabilidade.

aproximação dos jovens com a música e com as atividades musicais, de modo que o contexto familiar representou para a maioria dos jovens o primeiro espaço de aprendizagem musical. A instituição religiosa foi destacada como segundo contexto de maior influência musical, a partir da participação em corais e ministérios de louvor. O terceiro fator mencionado com maior recorrência entre os estudantes tratou-se da influência de amigos. Destacamos ainda, conforme discussão anteriormente realizada, que a adolescência configura-se como um momento em que o interesse pela música, bem como a escolha de repertórios e do instrumento, sofre significativa influência da rede social de amigos.

4.2.3 Relações com a música: apreciação e gêneros musicais

A música é onipresente. Ela se encontra em locais públicos como supermercados ou em encontros sociais como casamentos, e é o foco de muitas atividades, como idas a shows ou discotecas, sendo uma das mais frequentes atividades de lazer, especialmente entre os adolescentes.⁶⁵ (SCHÄFER, 2008, p. 1)

A presença da música e sua influência na vida dos adolescentes, sob as mais diversas perspectivas, é tema recorrente na literatura da Educação Musical, e em outras subáreas da música, como a Etnomusicologia, bem como nas áreas da Psicologia, Sociologia e Educação. Segundo Schäfer e Sedlmeier (2009, p. 489), “especialmente para os adolescentes, a música serve como um meio para definir sua identidade e expressá-la. E constitui ainda um meio para lidar com as dificuldades diárias e os problemas que muitas vezes são refletidos e possivelmente resolvidos na própria música”⁶⁶. Segundo Águila, Barriga e Hidalgo (2006, p. 45), “na realidade dos adolescentes, a ação de escutar música ocupa um lugar importante na distribuição do seu tempo livre”⁶⁷. Reforçando este entendimento, destacamos que 91% dos estudantes do curso relataram que escutam música diariamente⁶⁸ e apontaram as atividades listadas abaixo como sendo as que mais gostam realizar enquanto ouvem música:

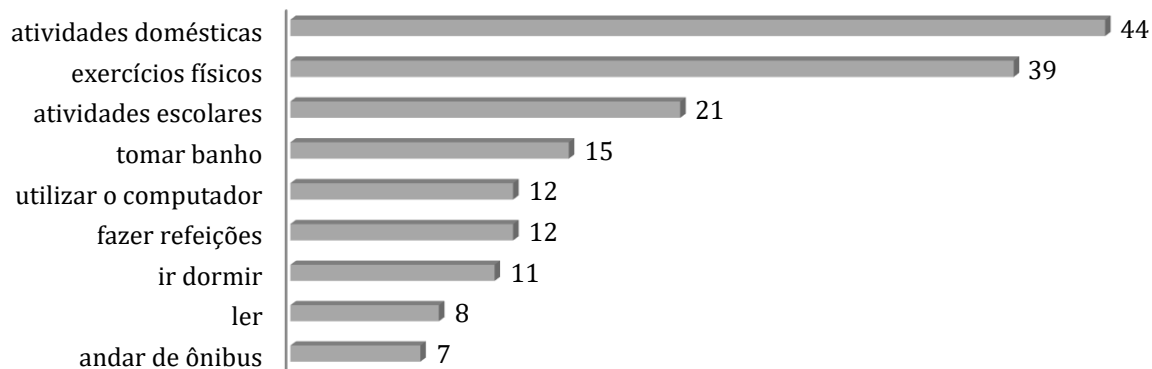
⁶⁵ “Music is ubiquitous. It is present in public places such as supermarkets or in social gatherings such as weddings, and it is in the focus of many activities such as visiting concerts or discotheques, and it is one of the most frequent leisure time activities, especially among adolescents” (SCHÄFER, 2008, p. 1).

⁶⁶ “Especially for adolescents, music serves as a means for defining their identity and expressing it outwards. And music is a means to cope with one’s daily hassles and problems that are often mirrored and possibly solved in the music” (SCHÄFER; SEDLMEIER, 2009, p. 489).

⁶⁷ “En la realidad de los adolescentes la acción de escuchar música ocupa un lugar importante dentro de la distribución de su tiempo libre” (ÁGUILA, BARRIGA E HIDALGO, 2006, p. 45).

⁶⁸ Acerca dos 9% restantes: 4% afirmaram que escutam 3 vezes por semana, 3% afirmaram escutar 4 vezes por semana e 2% afirmaram que escutam música 2 vezes durante a semana.

Atividades que os estudantes gostam de realizar escutando música



Valores em %

GRÁFICO 12 – Atividades que os estudantes gostam de realizar enquanto escutam música

Dentro da categoria “atividades domésticas” estão agrupadas tarefas como: arrumar a casa, arrumar o quarto, lavar a louça, cozinhar, etc. Do mesmo modo, a categoria “exercícios físicos” engloba diversas atividades, como: caminhar, correr e malhar⁶⁹. Foram mencionadas ainda outras 15 atividades⁷⁰. Refletindo sobre a atual presença da música nos mais diversos espaços, Iazzeta (2001b, p. 3) destaca que “não precisamos mais ir até ela⁷¹, pois ela nos circunda enquanto fazemos compras no supermercado, quando ligamos o rádio no carro, ou no momento em que estamos ocupados em alguma tarefa doméstica e ouvimos um disco de modo casual”. É importante lembrar que a atual onipresença da música, destacada por Schäfer (2008), refere-se a um processo relativamente recente, iniciado a partir da invenção do fonógrafo por Thomas Edison, em 1887, quando “finalmente pôde-se registrar a música num suporte físico o qual podia ser copiado e reproduzido” (IAZZETA, 2001a, p. 202). Desse modo,

A fonografia é para a escuta, antes de tudo, uma ferramenta do tempo. Antes dela a música tinha uma condição efêmera, era um fluxo que se dissolvia à medida que ia acontecendo. Os meios de gravação e reprodução permitiram o controle total do fluxo musical no tempo. (IAZZETA, 2012, p. 13-14)

⁶⁹ Martins e Duarte (1997) e Nascimento e Souza (2013) realizaram estudo sobre os efeitos da música na atividade física e constataram uma relação significativamente positiva no desempenho do pesquisado quando na presença das suas músicas favoritas.

⁷⁰ Sendo estas: todas as atividades que realizo 7%; quase todas as atividades que realizo 6%; tudo que posso realizar ouvindo música 5%; descansar 5%; dirigir 4%; desenhar 3%; escrever 3%; viajar 3%; esperar 2%; jogar 2%; lavar o carro 1%; sexo 1%; chorar 1%; ocupar o tempo livre 1%; ver o mar 1%.

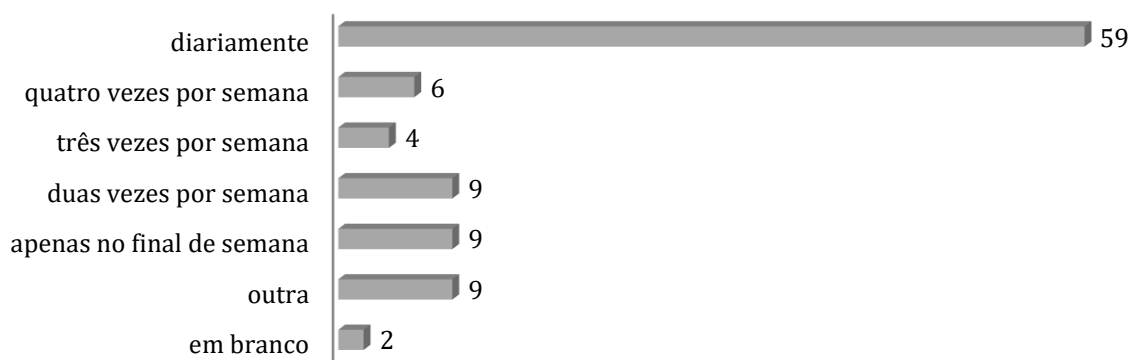
⁷¹ “Até o início do século XX, a projeção da performance se dava no mesmo patamar das transmissões de conhecimento da cultura oral da Idade Média em que para se conhecer algo era necessário estar presente, estar diante do fato ou da obra de arte, cujo único registro que se mantinha após sua apreciação era o da memória” (IAZZETA, 2001a, p. 202).

Portanto, apenas há pouco mais de 100 anos, o advento da fonografia permitiu que se instaurasse uma nova possibilidade de escuta, totalmente diversa daquela realizada até então, na qual nossa atenção e memória eram inevitavelmente exigidas à todo momento pelo caráter efêmero da música. Até a invenção do fonógrafo, não possuíamos os botões de *pause* (||) e *rewind* («) ao nosso alcance. Sobre este percurso no qual a música, especialmente a música popular, ganhou circulação praticamente irrestrita, Arroyo (2013, p. 23) destaca que a música popular “se firma nos centros urbanos de fins do século XIX e ganha paulatinamente alcance mundial com as novas mídias e indústria cultural já nas primeiras décadas do século XX – fonógrafo e indústria fonográfica, rádio, cinema, televisão – e, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial”.

Contrariando a tendência contemporânea de realizar grande parte das atividades cotidianas ao som da música favorita⁷², apenas dois estudantes do curso afirmaram que não gostam de realizar nenhuma atividade enquanto escutam música. Um deles afirmou que “não gosto pois não consigo conciliar os 2 ao mesmo tempo” (Q 016, 1º ano1, masc., 16 anos, baterista), enquanto o outro destacou que: “pra mim, ouvir música requer atenção, concentração” (Q 214, 2º ano, masc., 16 anos, baterista).

Apresentamos no gráfico a seguir um maior detalhamento sobre a escuta musical dos estudantes, no qual está indicada a frequência semanal com que os mesmos afirmaram reservar um momento apenas para a realização da apreciação musical (questões 6⁷³ e 6.1):

"Com que frequência você pára apenas para escutar música?"



Valores em %

GRÁFICO 13 – Frequência de momentos semanais destinados exclusivamente à apreciação musical

⁷² Refletindo sobre a inserção da música nas atividades cotidianas, Gohn (2007, p. 17) indica que “o rádio, por exemplo, disponibilizou a música como pano de fundo para atividades domésticas, não exigindo a total concentração do ouvinte e acostumando-o a deixá-la em segundo plano”.

⁷³ 98% dos estudantes do curso responderam “sim” à questão 06: “você gosta de parar apenas para escutar música?”.

O gráfico anterior destacou a parcela dos estudantes que afirmam ter em sua rotina semanal momentos destinados apenas à apreciação musical, ou seja, aqueles que, além de escutar música durante a realização de outras atividades, listadas no Gráfico 12, destinam uma parcela do seu tempo exclusivamente para ouvir música. Destacamos a importância dessa atividade a partir das palavras de França e Swanwick (2002, p. 12) quando argumentam que “a apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão”.

O próximo gráfico destaca, nas cinco turmas pesquisadas, o percentual dos alunos que afirmaram realizar diariamente a apreciação musical, onde foi encontrado um valor relativamente constante em quatro das cinco turmas:

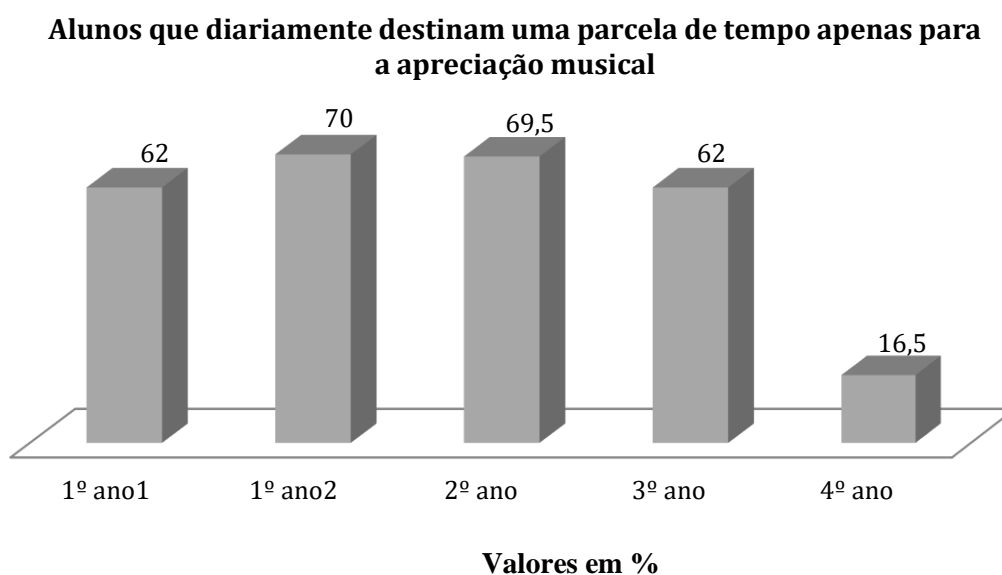


GRÁFICO 14 – Alunos que diariamente destinam uma parcela de tempo exclusivamente para a apreciação musical nas 5 turmas

O significativo declínio encontrado na turma do 4º ano provavelmente encontra-se associado à grande carga de atividades realizadas no último período do curso, onde destacam-se o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – que atualmente pode ser realizado sob três formatos: um Recital de Conclusão, a elaboração de uma Monografia, ou a elaboração do relatório referente à realização dos três estágios supervisionados – e a preparação para a realização do vestibular ou prova do ENEM.

Partindo do entendimento que a música ocupa um grande e significativo espaço na vida dos adolescentes, podemos afirmar que, do mesmo modo, a identificação com determinados gêneros musicais encontra-se relacionada significativamente a diversos aspectos da vida, nessa faixa etária. “Basta relacionar os diferentes gêneros musicais com as culturas juvenis urbanas para argumentar que a música que os adolescentes ouvem é mais do que um simples acidente no seu desenvolvimento”⁷⁴ (ÁGUILA; BARRIGA; HIDALGO, 2006, p. 46). Discutindo os fatores que influenciam as escolhas musicais, Quadros Júnior e Quiles (2010, p. 111) indicam que essas “preferências podem ser construídas tanto de maneira autônoma – a partir da eleição consciente do indivíduo do que quer escutar em seu cotidiano – como de modo induzido – a partir da escuta involuntária por imposição do meio ou por influência de outros”. Podemos afirmar que na adolescência acentuam-se destacadamente a influência do contexto social, através do impacto da cultura midiática, realizada pelos meios de comunicação, e a identificação com os pares, como afirmam Badaoui, Lebrun e Bouchet (2012):

A adolescência é um período de transição entre a infância e a idade adulta, mas além disso é a fase de desenvolvimento da personalidade caracterizada pela construção ativa da identidade e alteridade. Modificações psicológicas ocorrem durante este período, provocadas por uma verdadeira crise de identidade psicológica e social. [...] **O processo de identificação com os pares, em vez de com os pais, é uma parte essencial do processo de afirmação da própria identidade, para os adolescentes.**⁷⁵ (BADAOU; LEBRUN; BOUCHET, 2012, p. 569, grifos nossos)

O relacionamento que se estabelece entre amigos, por exemplo, conforme discussão realizada no subitem anterior, muitas vezes determina ou é determinado “segundo as preferências e estilos musicais de cada membro do grupo. O gosto musical da maioria dos jovens se constitui como uma característica em comum da rede social ao qual estão inseridos” (LACORTE, 2006, p. 57). Desse modo, conforme indica Schäfer (2008, p. 15), “um adolescente que quer ser um membro de um determinado grupo pode vir a adotar a música

⁷⁴ “[...] pero basta con relacionar los distintos estilos musicales con las culturas urbanas juveniles para sostener que la música que los adolescentes escuchan es más que un simple accidente en su desarrollo” (ÁGUILA, BARRIGA E HIDALGO, 2006, p. 46).

⁷⁵ “Adolescence is a period of transition between childhood and adulthood, but beyond that a personality development stage characterized by the active construction of identity and otherness. Psychological modifications occur during this period brought on by a real crisis of psychological and social identity. [...] The process of identifying with peers rather than with parents is an essential part of affirming adolescents’ proper identity” (BADAOU; LEBRUN; BOUCHET, 2012, p. 569).

favorita expressada pelo grupo”⁷⁶. Sobre os formatos que essa influência da música pode adquirir nos adolescentes, Herrera, Cremades e Lorenzo (2010) refletem:

[...] adotando aspectos, tais como a forma de vestir e o corte de cabelo dos artistas mais representativos dos estilos cuja difusão é realizada pela mídia de massa, baixando suas melodias para os celulares e outros meios de reprodução musical ou imitando comportamentos e papéis sociais característicos dos protagonistas musicais desses estilos.⁷⁷ (HERRERA; CREMADES; LORENZO, 2010, p. 38)

Enfatizando a influência da música na forma de se vestir dos adolescentes, e portanto em um aspecto significativo da formação de sua identidade (já que o vestir-se diz respeito à forma de apresentar-se à sociedade), os autores Badaoui, Lebrun e Bouchet (2012, p. 571), afirmam que as “preferências musicais podem intervir nos processos de identificação de estilos de roupas quando certos estilos possuem o suporte de uma tendência musical”⁷⁸. Observando tais preferências musicais pela perspectiva psicológica, Schwartz e Fouts (2003, p. 206) afirmam que os “ouvintes de música gravitam em torno de determinados tipos de música porque eles possuem determinadas características na personalidade, questões, e/ou necessidades que são refletidas na música que escolheram ou que a música satisfaz”⁷⁹.

Partindo da proposta do currículo integrado, vale destacar que os educadores musicais, a partir da compreensão dos fatores acima destacados, precisam estabelecer um diálogo permanente em sala de aula com os elementos musicais que são culturalmente significativos para os estudantes, visto que a “educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido a realidade” (ARROYO, 2000, p. 19). É importante ressaltar que a relação de diálogo acima mencionada não pode ser confundida com uma relação de submissão na qual o currículo passa a ficar restrito às preferências musicais discentes, visto que, conforme discussões anteriores, consideramos que o papel da formação escolar aponta na direção da humanização a partir da transmissão dos conhecimentos

⁷⁶ “[...] an adolescent who wants to be a member of a certain group of people, may adopt the expressed favorite music of this group” (SCHÄFER, 2008, p. 15).

⁷⁷ “[...] adoptando aspectos como la forma de vestir y el corte de pelo de los artistas más representativos de estilos de difusión mediática masiva, descargando sus melodías en los teléfonos móviles y otros medios de reproducción musical o imitando comportamientos y roles sociales característicos de los protagonistas musicales de estos estilos” (HERRERA; CREMADES; LORENZO, 2010, p. 38).

⁷⁸ “[...] musical preferences can intervene in the clothing styles identification processes when certain styles are supported by a musical trend” (BADAOUÏ; LEBRUN; BOUCHET, 2012, p. 571).

⁷⁹ “[...] music listeners gravitate to particular kinds of music because they have particular personality characteristics, issues, and/or needs that are either reflected in the music they choose or that the music satisfies” (SCHWARTZ; FOUTS, 2003, p. 206).

(objetivações) que foram social e historicamente compreendidos como “clássicos ou universais e localmente significativos”, construídos pelo ser humano enquanto espécie.

Desse modo, corroborando com uma visão ampliada das práticas desenvolvidas em sala de aula, onde as referências culturais dos alunos fazem parte, sob diversas perspectivas, do processo de ensino e aprendizagem musical e dialogam com os conhecimentos elencados pelos docentes como significativos (a partir de uma perspectiva histórica, social e/ou cultural), destacamos a reflexão dos autores Herrera, Cremades e Lorenzo (2010), quando estes afirmam que:

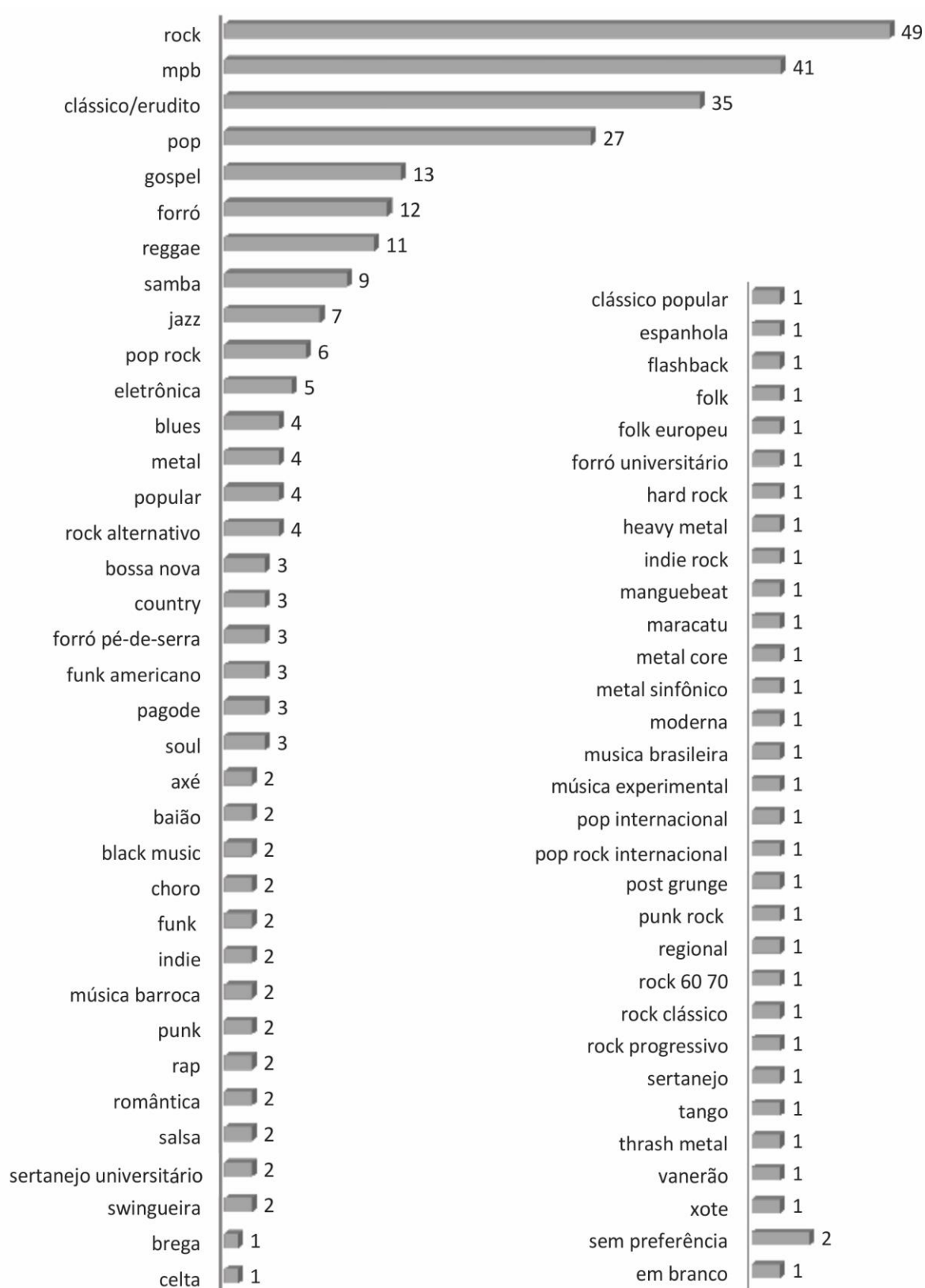
Não é possível continuar a construir o corpo conceitual e prático da educação musical formal apenas a partir de pressupostos presos em um passado que encontra seu valor na oficialidade dos livros didáticos, mas que não se relaciona com a escola paralela fora das estruturas formais da educação musical na qual os alunos diariamente desenham seu verdadeiro mapa de preferências musicais.⁸⁰ (HERRERA; CREMADES; LORENZO, 2010, p. 48)

Reforçando este entendimento, destacamos ainda a reflexão de Santos (2010b, p. 405) ao afirmar que “para o educador musical, conhecer o repertório do seu aluno é fundamental para que aconteça o diálogo durante as aulas de música, diálogos que podem ser o início de aulas mais participativas, envolventes e significativas, para ambos os lados”. Partindo dessa concepção, solicitamos no questionário, através da questão aberta 04, que os estudantes indicassem seus três gêneros musicais favoritos. A partir das respostas obtidas, encontramos uma pluralidade significativa de gêneros musicais, relacionados em 65 categorias⁸¹, destacadas no gráfico a seguir:

⁸⁰ “No es posible seguir construyendo el cuerpo conceptual y práctico de la educación musical formal sólo desde presupuestos anclados en un pasado que encuentra su valor en la oficialidad de los libros de texto, pero que no guarda relación con esa escuela paralela ajena a las estructuras formales de la educación musical y en la que el alumnado dibuja a diario su verdadero mapa de preferencias musicales” (HERRERA; CREMADES; LORENZO, 2010, p. 48).

⁸¹ Sendo a referida questão de natureza “aberta”, as categorias apresentadas representam fielmente os gêneros indicados pelos estudantes.

Gêneros musicais favoritos



Valores em %

GRÁFICO 15 – Gêneros musicais favoritos

A significativa diversidade de gêneros musicais indicados como favoritos pelos estudantes do curso reforça o entendimento que “o Brasil é reconhecido no cenário mundial, entre outros fatores, pela sua diversidade musical” (DANTAS, 2011, p. 12), contrariando o argumento acerca da apreciação musical de crianças e adolescentes, encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que indica que “a linguagem mais universal que a maioria deles compartilha é a da música, ainda que, geralmente, a partir de poucos gêneros musicais” (BRASIL, 2013c, p. 111).

Faz-se importante ressaltar que, assim como colocado por Rentfrow, Goldberg e Levitin (2011, p. 1141), entendemos que “avaliar as preferências de gêneros [musicais] é também problemático porque pressupõe que os participantes são suficientemente conhecedores de todos os gêneros de música sobre os quais fornecerão informações de suas preferências”⁸². Compreendemos desse modo que investigar o nível de *expertise* dos estudantes em relação às suas preferências musicais configura-se como uma relevante questão, discutida em estudos como o realizado por Quiles et al. (2009), contudo foge ao escopo do presente trabalho que, trilhando um caminho diferente, restringe-se à apontar as preferências musicais dos estudantes na tentativa de conhecer gostos e repertórios que representam sua trajetória musical, independente do nível de *expertise* discente.

Portanto, para compreendermos a “musicalidade” dos adolescentes pesquisados, faz-se necessário o suporte do conhecimento, ainda que mínimo, sobre suas afinidades e preferências musicais contextualizadas, pois “jamais compreenderemos a música se não pudermos compreender sua relação com os outros contextos - sociais, culturais, biológicos, físicos - a que ela se une” (IAZZETA, 2001b, p. 2). Essa busca pela aproximação com a identidade dos estudantes e, conseqüentemente, com a cultura local é característica primordial da proposta do currículo integrado, conforme discussões anteriores, sendo esta a condição básica de implementação e avaliação de suas ações didáticas.

Como indicou o Gráfico 15, o rock foi apontado como gênero musical favorito pela maioria dos estudantes pesquisados, tendo sido mencionado por 49% destes. Do mesmo modo, estudos realizados por Arroyo (2005), Quadros Júnior (2005), Chaves (2006), Mateiro (2007a), Pimentel e Donnelly (2008), Sebben (2009) e Lima; Oliveira (2012) destacaram o rock como o gênero mais apontado pelos adolescentes e jovens pesquisados. Podemos

⁸² “Assessing preferences from genres is also problematic because it assumes that participants are sufficiently knowledgeable about every music genre that they can provide fully informed reports of their preferences” (RENTFROW; GOLDBERG; LEVITIN, 2011, p. 1141).

relacionar essa significativa aproximação dos jovens ao gênero musical Rock a partir de algumas questões, dentre as quais destacamos a influência cultural norte americana, vinculada sobretudo pela grande mídia. Refletindo nessa perspectiva, Boron (2007) avalia que:

[...] se nos remetemos ao exame do mundo do pós-guerra, comprovamos que a reafirmação da supremacia norte-americana significou, simultaneamente, a universalização do American way of life como modelo ideal de sociedade, consagrado tanto pelo cinema, pela televisão, os mass-media e pelas ciências sociais norte-americanas, e como a ideologia global compartilhada, em maior ou menor medida, pelos atores privados e públicos que formavam parte de seu império. Isto incluía desde a crença na bondade congênita dos mercados e a iniciativa privada até a difusão universal dos blue jeans e um tipo de música cultivado pelos jovens brancos, não os negros, o rock, passando pelo fast-food e pela crença no destino manifesto que consagrava os Estados Unidos como a terra da liberdade e como a sociedade profética e messiânica a quem Deus havia encomendado a tarefa de semear a liberdade e a democracia por todo o mundo. (BORON, 2007, p. 521)

Os estudantes apontaram ainda outras nove categorias que são classificadas como subgêneros do rock, sendo estas: rock alternativo, hard rock, indie rock, punk rock, rock 60's 70's, rock clássico, rock progressivo⁸³. É interessante destacar que estes subgêneros possuem uma circulação restrita pelo foco da cultura midiática, o que aponta um interesse mais específico dos jovens pelos referidos subgêneros. Somando o gênero principal e seus subgêneros, podemos afirmar que 66% dos estudantes indicam o rock, em suas diversas vertentes, como um de seus estilos musicais favoritos.

Refletindo sobre as possibilidades de diálogo entre as preferências musicais dos estudantes e o currículo escolar, Mateiro (2007a, p. 150) tece o seguinte questionamento: “por que não oferecer, então, mais disciplinas específicas para o estudo da música brasileira e latino-americana nos programas curriculares de formação docente? Ou disciplinas sobre rock, já que este foi o estilo mais apontado pelo grupo de estudantes?”. Apesar do discurso da autora estar inserido no contexto do Ensino Superior, seria pertinente levantarmos o mesmo questionamento para o curso do IFPB, visto que:

No caso do ensino musical, a escolha do repertório influencia diretamente a aprendizagem. Na aprendizagem de um instrumento, por exemplo, dependendo do repertório adotado pelo professor, podemos ter situações de aprendizagem diversas e até mesmo antagônicas. O que é considerado “certo” em determinado contexto musical pode ser considerado “errado” ou inadequado em outro: seja a postura de um violonista ao tocar seu

⁸³ Encontramos no trabalho de Santos (2002) uma interessante trajetória percorrida pelo rock da década de 1960 até o início dos anos de 1990, na qual o autor perpassa por grande parte dos subgêneros mencionados pelos estudantes.

instrumento, a embocadura de um flautista, a emissão sonora de um cantor, a articulação de um fraseado. (REQUIÃO, 2002, p. 61)

O gênero metal, derivado do rock e intitulado muitas vezes pelo senso comum de “rock pesado”, também obteve destaque nos seus subgêneros que não circulam pelo foco da cultura midiática, sendo estes: heavy metal, metal core, metal sinfônico e thrash metal. Segundo Azevedo (2007, p. 1):

Um dos tópicos mais freqüentes em conversas entre fãs de metal gira em torno das fronteiras deste gênero musical. O debate sobre o que é e o que não é metal, quais bandas fazem e quais não fazem metal – e, mais recentemente, em que subgênero de metal encaixar-se-iam determinadas bandas – extrapola a esfera da comunicação pessoal, ocupando espaço em publicações especializadas, e-zines e fóruns de discussão na Internet, em escala internacional. (AZEVEDO, 2007, p. 1)

Debates como o acima destacado remetem-se à presença do movimento constante que permeia todas as manifestações musicais e que promove a transformação, o surgimento e a (re)significação de tendências musicais. Nesse sentido, Iazzetta (2001b, p. 1) afirma que “a música se apresenta como estrutura dinâmica e viva que se reconfigura dentro de suas práticas, dentro da criação e da escuta e como tal deve ser percebida como algo vivo, em constante mutação e que se atualiza a cada momento de sua realização”.

Discussões semelhantes acerca das fronteiras do gênero musical são encontradas dentro do “universo do forró”, que figurou como o representante da cultura nordestina que obteve maior destaque entre os estudantes: mencionado por 13% destes, foi o sexto gênero mais citado. Foram destacados ainda os seguintes subgêneros do forró: forró pé-de-serra, xote, baião, forró universitário e vanerão. Encontramos nas palavras de um estudante de contra baixo do 4º ano a discussão anteriormente destacada em torno das fronteiras dos gêneros musicais quando este indicou como gêneros favoritos: “MPB, samba e forró (o forró real!)” (Q 405, 4º ano, masc., 18 anos).

As questões que circundam a temática forró vão desde a própria definição do gênero⁸⁴ até as rupturas causadas pelas transformações musicais contemporâneas⁸⁵. A expressão “forró

⁸⁴ O termo forró para alguns refere-se a um gênero musical, enquanto para outros refere-se à festa, como um todo, composta por diversos gêneros (baião, xote, etc.). Sobre esta complexa questão, Dantas (2011, p. 117) afirma que, “para muitos músicos, em particular os mais antigos, existe uma diferença e uma confusão acerca dos termos baião – que seria um gênero – e o forró – que seria a festa, o ambiente. Contudo, até entre esses artistas, mais antigos, há divergências no que diz respeito a esse assunto. Para uns, existe o baião, apenas enquanto gênero; para outros, como por exemplo, o zabumbeiro Quartinha, o zabumbeiro Parafuso e o compositor Antônio Barros, existe, além do gênero baião, o forró, enquanto gênero. Nessa caso, para estes músicos, assim como outros, esse termo representaria tanto a festa, o ambiente, quanto um gênero mais balanceado, mais ‘remexido’ ” (DANTAS, 2011, p. 117).

real”, utilizada pelo estudante, pode ser traduzida como forró “verdadeiro” ou “legítimo” e remete-se ao embate apontado por Trotta (2009, p. 133) quando o autor afirma que “no cenário atual do forró no Nordeste, é possível perceber uma cisão entre aqueles se identificam e frequentam o chamado ‘pé-de-serra’ e outros que adotam sua vertente ‘eletrônica’”.

Questões dessa natureza, constituem um riquíssimo material para ser abordado em sala de aula a partir de diversos aspectos, como os inerentemente musicais: modificações da instrumentação utilizada pelos grupos, transformações das células rítmicas que caracterizariam os gêneros musicais, tendência de aceleração dos andamentos, mudanças realizadas nas estruturas harmônicas, fusões com outros estilos (gêneros como o vanerão⁸⁶ e o sertanejo universitário⁸⁷ são bons exemplos desse aspecto), entre diversas outras. Há ainda, por outro lado, os aspectos delineados, que passam pelas mudanças de temáticas abordadas nas letras das composições, bem como por toda uma série de questões – como cultura de massa, funções sociais dos eventos festivos, pirataria, consumo de álcool, questões ligadas à sexualidade, dentre diversas outras⁸⁸ – que podem problematizar todo um contexto local no qual os alunos encontram-se diretamente inseridos e, inclusive, perpassar facilmente por diversos dos temas transversais⁸⁹. Nesse sentido,

[...] os conteúdos dos temas transversais nas disciplinas do ensino fundamental e médio, contribuem para a formação humanística do jovem, diante da multiculturalidade, se as situações de aprendizagens forem apreendidas pelos estudantes. **Esse fato se dá quando o docente apropria-se da realidade, do cotidiano e da leitura de mundo do discente, e os conecta aos temas da atualidade**, estes, presentes nos temas transversais. Atenta-se que, estes são os eixos geradores de saberes, a partir das experiências dos alunos, assim como os eixos de conexão entre os conteúdos

⁸⁵ Segundo Santos (2012, p. 77-78), “nos anos 1980, Jorge de Altinho recodifica o forró, e essa recodificação – somada à sensualidade do grupo Kaoma e da lambada como um todo – vai culminar com o forró pop dos anos 1990, que produzirá no Nordeste uma música consumida em várias regiões do Brasil, diversificando o mercado local e otimizando a sua sustentabilidade. O *revival* étnico-nacionalista que culmina nos anos 2000 alimenta a reação ao forró pop e reconfigura o campo. Atualmente, a diversidade é tão vasta que o uso dos rótulos ‘forró tradicional’ e ‘forró eletrônico’ se mostra insuficiente e inócuo”.

⁸⁶ “Gênero muito popular do Rio Grande do Sul (RS), sendo o cantor Gaúcho da Fronteira um representante de renome nacional. No Nordeste teve certa adaptação com o forró eletrônico nos anos 1990, principalmente a partir de bandas como, por exemplo, Canários do Reino” (COSTA, 2012a, p. 170). “Ao ser adaptado para o forró eletrônico, o gênero gaúcho recebeu a forte marca da caixa da bateria e o baixo tornou-se mais evidente, mantendo, contudo, o andamento acelerado do vanerão. O ritmo tornou-se mais acelerado do que o forró tocado até então no Ceará, o que desagradou os grupos mais tradicionalistas” (BRAGA, 2011, p. 10).

⁸⁷ “As principais características do estilo se evidenciam pela mistura de ritmos variados tais como o Pop e o Rock, porém, não deixa de utilizar elementos específicos do estilo Sertanejo, tais como a performance em duplas com primeira e segunda vozes” (SANTOS, 2010a, p. 335).

⁸⁸ Para um maior aprofundamento sobre a “cultura do forró eletrônico”, consultar Costa (2012a).

⁸⁹ “Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 1997d, p. 29).

tradicionais. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012, p. 3, grifos nossos)

Buscando o desenvolvimento de projetos transdisciplinares, interdisciplinares e integradores a respeito da integração curricular, o Projeto Pedagógico Curricular do curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB prevê:

A inclusão da vida pessoal, do cotidiano e da convivência (as visões, fantasias e decisões sobre o próprio corpo e saúde, base para um desenvolvimento autônomo) no exercício da cidadania ocorrerá pela relação que o jovem possa fazer das aprendizagens da escola com as preocupações comuns na vida de todo jovem: aparência, sexualidade e reprodução, consumo de drogas, hábitos de alimentação, limite e capacidade física, repouso, atividade, lazer. (IFPB, 2008, p. 32)

Questões relativas aos aspectos delineados da música podem ser abordadas para além do seu campo específico, visto que se encontram na fronteira com outras disciplinas – como, filosofia, sociologia, história, língua portuguesa, etc. – configurando-se como excelentes oportunidades de proporcionar a almejada integração do currículo, discussão que será abordada adiante. Nesta perspectiva, destacamos o entendimento de Green (1997, p. 35) ao afirmar que seria “benéfico aos professores estarem cômicos da trama complexa dos significados musicais com os quais lidamos, e os relacionamentos intrínsecos entre alunos, grupos sociais, suas práticas musicais, e a abrangência de suas práticas musicais”. Trilhando este caminho, “menos provavelmente rotularemos nossos alunos de não-musicais, sem primeiro considerarmos as profundas influências dos fatores sociais na aparência superficial de sua musicalidade” (GREEN, 1997, p. 35). Uma ampla discussão acerca da integração entre os conteúdos musicais e os conhecimentos provenientes das áreas que compõem o eixo de “formação geral”, ofertado pela instituição, encontra-se realizada no Cap. 5 deste trabalho.

A MPB, segundo gênero de maior aceitação pelos estudantes, tendo sido mencionada por 41% destes, também compartilha de algumas das questões destacadas acima. Acerca da complexa delimitação de suas fronteiras, Ulhôa (2001) reflete:

[...] MPB é um termo problemático, utilizado tanto por um grupo sonoro restrito que distingue a “linha evolutiva” mencionada acima⁹⁰ [samba, ritmos regionais, bossa nova, tropicalismo, etc.] quanto pela indústria musical, que

⁹⁰ “Enquanto prática musical, a MPB emergiu do samba urbano carioca das décadas de 30 e 40, agregou outros ritmos regionais, como o baião, nos anos 1950, passou pela bossa nova, tropicalismo e festivais da canção nos anos 1960, para consolidar-se enquanto categoria na década de 70. [...] É quando a vanguarda tropicalista assume posturas de autocrítica e abre espaços para “novas misturas e novas hierarquias”; depois do tropicalismo vale tudo (samba, rock, reggae etc.) na MPB” (ULHÔA, 2001, p. 52).

incorporou a rubrica para referir-se a um segmento do mercado, de considerável prestígio apesar do retorno comercial reduzido. (ULHÔA, 2001, p. 53)

Portanto, podemos afirmar que concepções distintas, e possivelmente até antagônicas, são referidas pelos alunos sob a sigla “MPB”. Assim, embora essa denominação provavelmente tenha sido utilizada de modo abrangente, com diferentes entendimentos, questões dessa natureza, envolvendo a problematização da conceituação dos gêneros musicais na perspectiva dos estudantes, não fazem parte dos objetivos do presente trabalho, como destacado anteriormente.

A música erudita (ou clássica) foi apontada por 35% dos estudantes como um dos gêneros musicais favoritos, situando-se como o terceiro gênero musical mais indicado. Com esse resultado, a música erudita obteve mais destaque que gêneros de grande difusão midiática como o pop e o gospel. Para entendermos o expressivo destaque dado a esse repertório, recorreremos às respostas obtidas na questões 28 e 28.1, que possuíam os seguintes enunciados: “O curso tem influenciado seu gosto musical de alguma forma? Como?”. Dos 35 alunos que citaram a música erudita como um de seus gêneros favoritos, 30 afirmaram que o curso exerceu influência no seu gosto musical, e grande parte destes referiu-se exatamente à inclusão da música erudita em suas preferências musicais, conforme apontam algumas respostas à questão aberta 28.1, em trechos destacados abaixo:

Q 104: “Eu tinha um gosto muito preso e único e hoje tenho a visão de quanta música boa existe por aí e deve ser ouvida. Isso é ser músico, escutar tudo” (1º ano2, masc., 17 anos, guitarrista);

Q 107: “Passei a gostar mais de música erudita e outros estilos” (1º ano2, masc., 16 anos, violinista);

Q 208: “Eu preciso ouvir os áudios de algumas partituras para ter uma noção de interpretação e logo vou descobrindo peças mais bonitas” (2º ano, fem., 17 anos, violinista);

Q 209: “Antes não costumava escutar música erudita, apesar de sempre ter achado ‘chique’. Hoje em dia não vivo sem” (2º ano, masc., 17 anos, violista);

Q 308: “Entender como se toca os violinos me alimenta em conhecer mais a música erudita” (3º ano, masc., 18 anos, acordeom);

Q 313: “Passei a gostar mais de música clássica e brasileira” (3º ano, fem., 17 anos, violinista).

Salientamos ainda que a inclusão desse repertório nas preferências dos estudantes ocorreu, aparentemente, de forma bastante natural e não conflituosa com seus repertórios anteriores ao ingresso no curso. Como exemplo, destacamos o depoimento de um aluno de teclado do 1º ano que afirmou que o curso havia exercido influência no seu gosto musical: “aumentando o meu leque de opções e aumentando meu interesse por música” e destacou como gêneros favoritos, além da música clássica: “rock, eletrônica, metal, brega, forró pé de serra” (Q 113, 1º ano2, masc., 16 anos). A ausência de “conflitos” entre o gosto pela música erudita e os diversos gêneros “populares”, destacada nas palavras do aluno do 1º ano (Q 113), também foi encontrada nas preferências de diversos outros estudantes:

Q 210: “Clássica, forró e axé” (2º ano, fem., 17 anos, violino);

Q 221: “Clássica, forró e rock” (2º ano, fem., 18 anos, violoncelo);

Q 222: “Metal, rock, Clássica” (2º ano, fem., 19 anos, teclado);

Q 302: “Rock, funk (não o carioca pelo amor de Deus!) e erudita” (3º ano, masc., 18 anos, violão);

Q 308: “Forró e Música erudita” (3º ano, masc., 18 anos, acordeom);

Q 411: “Erudito, MPB, Axé” (4º ano, masc., 20 anos, violino).

Encontramos ainda diversos alunos que, mesmo não apontando a música erudita como um dos gêneros favoritos, indicaram que o curso havia influenciado seu gosto musical gerando uma maior aproximação com o repertório erudito. Ilustrando esse grupo, destacamos uma aluna de violino do 1º ano, que tendo citado como gêneros favoritos rock, pop, swingueira, forró e sertanejo universitário, afirmou, sobre a influência do curso, que: “antes eu não gostava de jeito nenhum de música clássica, agora estou gostando mais porque eu toco esse estilo” (Q 102, 1º ano2, fem., 16 anos). Através do depoimento da aluna, compreendemos a importância da oportunidade dada pelo currículo escolar para que os jovens entrem em contato com conhecimentos (das diversas naturezas, incluindo os repertórios musicais) que muitas vezes encontram-se extremamente distantes da sua realidade cotidiana. Nessa perspectiva, a partir do relevante contato proporcionado pela prática instrumental, a estudante progressivamente adquiriu identificação com um repertório pelo qual ela não demonstrava afinidade. Tal fato confirma nossa perspectiva de que o ser humano configura-se como um ser construído socialmente, o que nos leva a afirmar que o processo de humanização constitui-se, dentre outros fatores, a partir do contato com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Portanto, a partir do cruzamento entre as referidas questões, podemos afirmar que o destaque dado ao repertório erudito é fruto do trabalho realizado dentro da instituição. Essa influência do curso no gosto musical dos estudantes, entre outros aspectos, será discutida com um maior aprofundamento no subitem 4.1.7. Não obstante, destacamos como fator significativo para a ampliação das preferências musicais, o contato dos alunos com os instrumentos eruditos – destacando-se o violino, o contrabaixo acústico e o violoncelo – incentivados, inclusive, pela prática instrumental realizada na camerata e orquestra de cordas da instituição.

O quarto gênero mais indicado pelos estudantes foi o pop, mencionado por 27% destes. Podemos afirmar que a presença deste gênero nas preferências musicais dos adolescentes é um fenômeno que ocorre em praticamente todo o mundo ocidental, visto que “as indústrias culturais têm dirigido a música pop, principalmente, para o público jovem, fazendo uma grande difusão em rádios, canais de música, shows, além dos CDs vendidos em lojas de discos consolidadas, sites e pela pirataria: o pop está em toda parte”⁹¹ (NORIEGA, 2011, p. 106-107).

O gênero musical gospel foi mencionado por 13% dos jovens, tendo sido o quinto mais lembrado. Sobre a gênese do gênero, destacamos que originariamente tratou-se de um tipo de canção religiosa dos movimentos avivalistas⁹² norte-americanos do final do século XIX que, deixando de pertencer à esfera estritamente musical, hoje designa uma cultura, a cultura gospel (MENDONÇA, 2008, p. 221). Podemos traçar um paralelo entre os 13% que indicaram o gospel como um de seus gêneros favoritos e os 27% dos jovens que destacaram a Igreja como um dos principais fatores que influenciaram seu interesse pela música, conforme apontou o Gráfico 11: constatamos que praticamente metade dos jovens que mencionaram a influência da Igreja em seu interesse musical apresentou reflexos dessa influência no repertório citado como favorito.

Dentro desses 13% que mencionaram o gênero gospel, agrupamos os estudantes em duas categorias de influência. Apresentamos inicialmente o grupo, minoritário, composto por 2% destes, que apresentou uma relação estritamente vinculada entre suas preferências musicais e sua prática religiosa, onde se encontra o aluno do 1º ano que citou como gêneros

⁹¹ “Las industrias culturales han dirigido principalmente la música pop al público juvenil, haciendo una gran difusión en la radio, “antros”, canales musicales, conciertos, sin dejar de mencionar la venta de discos compactos en tiendas de discos establecidas, en sitios de internet y la piratería: el pop está por todas partes”.

⁹² Para maiores informações sobre o avivalismo norte americano, consultar Campos (2005).

musicais favoritos: “Gospel: Pop rock⁹³, Pentecostal e Adoração” (Q 005, 1º ano1, masc., 20 anos, cantor) e, de modo semelhante, outro aluno da mesma turma que destacou como preferências: “Gospel, Gospel e Gospel” (Q 006, 1º ano1, masc., 16 anos, contrabaixo). O segundo grupo, composto pelos demais 11 estudantes, refere-se àqueles que, além de citar o gospel como um dos seus gêneros favoritos, indicaram também preferência por outros gêneros musicais, onde destacaram-se a presença do pop e do pop rock, conforme trechos abaixo:

Q 001: “MPB, Gospel e Pop” (1º ano1, fem., 13 anos, teclado);

Q 021: “Gospel, pop e pop rock” (1º ano1, fem., 15 anos, violino);

Q 215: “Gospel, pop, pop rock e rock clássico” (2º ano, masc., 17 anos, teclado).

Refletindo sobre o contexto contemporâneo, destacadamente marcado por uma significativa “miscigenação cultural”⁹⁴, apontamos a reflexão de Mendonça (2008) sobre a aproximação da música gospel com o meio pop:

Como destacado veículo de promoção da renovação religiosa promovida pela expansão do neopentecostalismo, a canção gospel brasileira parece revelar também uma bem-sucedida integração com os modelos da canção pop no que diz respeito às formas semelhantes de elaboração musical, de execução artística, de difusão comercial e midiática e de recepção pública. (MENDONÇA, 2008, p. 221)

Sobre os demais 14 estudantes que indicaram a influência religiosa mas não citaram o gospel como gênero favorito, encontramos uma grande diversidade de gêneros, e evidenciamos, como exemplos, o aluno de bateria do 4º ano que apontou os gêneros “reggae, funk e samba” (Q 403, 4º ano, masc., 17 anos), assim como o aluno de bateria do 2º ano que mencionou: “pop rock, funk, vanerão” (Q 214, 2º ano, masc., 16 anos), sendo que ambos atuam como músicos instrumentistas em suas Igrejas. Como citado anteriormente, a influência religiosa pode adquirir diversas configurações, não estando restrita à simples presença de determinado gênero no repertório favorito dos envolvidos, como indicaram os 14 estudantes que não listaram o gospel entre suas preferências musicais.

⁹³ Sobre o rock gospel brasileiro, destacamos o trabalho de Jungblut (2007), no qual o autor realiza uma pertinente discussão sobre o encontro desses dois universos culturais aparentemente distintos, apresentando algumas das questões que permeiam a cultura “rock and roll”, como o consumo de drogas e a rebeldia, refletindo ainda sobre os problemas identitários que surgem nesse processo entre os jovens evangélicos.

⁹⁴ Refletindo sobre a crescente presença da pluralidade na sala de aula, a partir do ponto de vista do “multiculturalismo”, Penna (2005) traz relevantes reflexões acerca do reconhecimento, acolhimento e trabalho com a pluralidade cultural no processo pedagógico.

Desse modo, compreendemos que as relações que as pessoas estabelecem com a música são desenvolvidas na intercessão dos aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos que compõem suas vidas, de modo que podem, inclusive, carregar contradições ou conflitos. Portanto, ao compreender as múltiplas dimensões que caracterizam a relação dos estudantes com a música, o que podemos classificar com uma perspectiva omnilateral, o professor adquire condições de tornar sua prática docente mais significativa para os estudantes.

A diversidade musical encontrada no curso não se refere apenas à grande quantidade de gêneros mencionados, 65 no total, mas também à grande quantidade de alunos que apresentaram uma postura bastante eclética. Apresentamos abaixo as preferências informadas por alguns dos alunos que ilustram bem esse caráter, presente em significativa parte do corpo discente:

Q 008: “Gospel, rock e rap” (1º ano1, masc., 14 anos, trompete);

Q 028: “Reggae, eletrônica e gospel” (1º ano1, masc., 16 anos, trombone);

Q 114: “Música popular brasileira, espanhola, erudita, moderna e rock” (1ºano2, masc., 15 anos, violão)

Q 303: “Country, gospel e Flash Back” (3º ano, fem., 18 anos, teclado);

Q 305: “Mangue Beat⁹⁵, Reggae, Choro” (3º ano, masc., 17 anos, violão).

Ainda ilustrando a significativa presença da diversidade cultural presente no curso, apontamos os estudantes que indicaram gêneros que podem ser caracterizados como “fora do foco da cultura midiática”, visto que não possuem circulação atrelada aos meios de comunicação de massa. O contato com tais gêneros pode ocorrer por diversos caminhos, dentre os quais destacamos a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs⁹⁶), tendo a internet como recurso central. Refletindo sobre essa realidade, Janotti Jr. e Pires (2011 p. 8) afirmam que “entre as manifestações culturais que ganharam novas dimensões com as transformações tecnológicas dos últimos tempos, as expressões musicais estão entre as que foram mais afetadas em seus processos de circulação, consumo e produção”.

⁹⁵ Uma interessante discussão a respeito da classificação do gênero Mangue Beat, envolvendo convergências e divergências advindas da indústria fonográfica, pode ser encontrada em Lima (2008).

⁹⁶ “O setor TIC pode ser considerado como a combinação de atividades industriais, comerciais e de serviços, que capturam eletronicamente, transmitem e disseminam dados e informação e comercializam equipamentos e produtos intrinsecamente vinculados a esse processo” (IBGE, 2009, p. 12).

São estabelecidas nesse contexto novas possibilidades de interação entre os pares que podem exercer significativa influência sobre suas preferências musicais. Sobre estas novas possibilidades, estabelecidas em relação à circulação do produto musical, Gohn (2008 p. 115) afirma que, “se antes recebíamos recomendações de novas músicas de nossos professores, parentes e amigos, na atualidade podemos seguir indicações de pessoas que nunca vimos, que falam outro idioma, que vivem em países distantes”. Acerca das novas configurações da cadeia produtiva da indústria musical, através do processo de digitalização da música e o crescente uso das redes sociais, concordamos com Costa (2013), quando este afirma que:

[...] o desenvolvimento tecnológico proporcionado pelas novas tecnologias na etapa de produção e a reconfiguração de novos espaços para distribuição e consumo de músicas vêm proporcionando o surgimento de novos nichos de mercado, independentes, possibilitando uma relação direta entre os que produzem e os que consomem. (COSTA, 2013, p. 80)

A partir do panorama destacado acima, toda uma lógica diferenciada da estabelecida pela cultura midiática, promove a inserção de novos atores e a manutenção de novas esferas de circulação, como destacam Janotti Jr. e Pires (2011) acerca de um dos gêneros que foi evidenciado pelos estudantes, o indie rock:

Se é possível pensar em uma cena indie rock em Maceió, com suas bandas, público, crítica especializada, circuito de apresentações ao vivo, também é possível pensar em outras cenas usando uma visão macro, como uma cena brasileira indie rock e uma cena mundial indie interconectadas, pois, as fronteiras da cena são reconfiguradas constantemente devido ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e aos fluxos contínuos de informação. (JANOTTI JR.; PIRES, 2011 p. 15)

Portanto, concordamos com Costa (2013, p. 77) quando este afirma que “a digitalização da música e a Internet proporcionaram uma redefinição na produção, distribuição e consumo, modificando papéis, influenciando tendências e apontando novos caminhos para a indústria fonográfica”⁹⁷. Abaixo, destacamos as preferências de alguns estudantes que ilustram os gêneros que classificados como “fora do foco da cultura midiática”:

⁹⁷ Segundo o relatório anual da Associação Brasileira dos Produtores de Discos (ABPD, 2013, p. 3), “apesar da redução de 10,04% nas vendas de CDs, DVDs e Blu-Rays do atacado ao varejo musical em relação ao ano anterior, o aumento de 83,12% nas receitas da área digital em 2012 foi mais do que suficiente para compensar e, de fato, ultrapassar esta oscilação do mercado físico, pela primeira vez no Brasil, o que foi determinante para o mercado de música gravada no Brasil apresentar crescimento pelo segundo ano consecutivo.” A movimentação financeira de 2012 movimentou R\$ 111.435.842. “Este total se refere a receitas advindas de downloads de músicas avulsas, álbuns completos, toques de celular, subscrição de serviços de streaming e das modalidades digitais remuneradas por publicidade, tanto na Internet como na Telefonia Móvel” (ABPD, 2013, p. 4).

- Q 109: “Indie⁹⁸, Indie Rock, Folk⁹⁹” (1º ano, masc., 15 anos, contrabaixo);
 Q 203: “Metal, clássica, folk europeu” (2º ano, masc., 18 anos, teclado);
 Q 208: “Erudita, Salsa e Tango” (2º ano, fem., 17 anos, violino);
 Q 304: “Erudita, Reggae, Celta¹⁰⁰” (3º ano, fem., 17 anos, violino);
 Q 405: “Maracatu, música experimental e Rock” (4º ano, masc., 18 anos, contrabaixo).

Após a identificação das preferências musicais do corpo discente, onde um panorama de 65 gêneros musicais foi apontado, é preciso esclarecer que entendemos que não seria possível (e, inclusive, necessária) uma abordagem curricular de todas as categorias destacadas, inclusive porque, recorrendo à reflexão de Green (2006), entendemos que:

Mesmo os professores que realizam o *update* da música popular, não podem, razoavelmente, mudar seus materiais curriculares a uma velocidade que reflita a mudança de gosto dos alunos. Assim, a música que carrega delineações positivas para os alunos tem dificuldade de passar pela sala de aula, e ainda mais de sustentar-se como parte de um currículo.¹⁰¹ (GREEN, 2006, p. 105)

Não obstante, ao constatar que metade dos estudantes do curso apontam o rock como um de seus gêneros favoritos, por exemplo, podemos fazer uso desse dado em diversos contextos, com diversas abordagens, com diferentes finalidades e, principalmente, em diferentes disciplinas, contribuindo para a efetiva integração do currículo¹⁰². Afinal, concordamos com o entendimento de Napolitano (2002, p. 110-111) que “a estética e o gosto dos consumidores musicais não pairam soltos no ar das idéias, mas remetem a questões históricas, sociológicas, lingüísticas, comunicacionais”.

⁹⁸ Segundo Hesmondhalgh (1999, p. 35, tradução nossa), indie é um gênero de música popular que na década de 1990 teve um crescimento considerável do seu público original, sobretudo entre os alunos e jovens de classe média. “Era em primeiro lugar um fenômeno britânico, e muitas vezes é subsumido sob a categoria 'rock alternativo' nos Estados Unidos e em outros lugares”.

⁹⁹ Em sua manifestação contemporânea, a música folk se expandiu para incluir diversas formas tradicionais e estilos populares como o grunge, o alternativo e o rap. Caracterizado por letras fortes, grande produção nas gravações e performances intimistas, possui instrumentação simples e acústica (LITTETON, 1994, tradução nossa). Segundo Santos (2002, p. 29), “o nome mais forte da corrente folk certamente é o de Bob Dylan. Verdadeiro menestrel, influenciado por outro ícone da country music, Woody Guthrie, Dylan iniciou o estrelato a partir de 1962, com o lançamento do seu primeiro disco, homônimo”.

¹⁰⁰ Para maiores informações sobre a música Celta, consultar Porter (1998).

¹⁰¹ “Even teachers who include up-to-date popular music cannot reasonably change their curriculum materials at a speed that reflects pupils’ changing allegiances. So music that carries positive delineations for pupils inside the classroom is hard to come by, and even harder to sustain as part of a curriculum” (GREEN, 2006, p. 105).

¹⁰² Um bom exemplo pode ser apreciado em Santos (2013): “Rock na sala de aula: a música como instrumento metodológico nas aulas de história”.

A partir das questões discutidas nesse subitem, apontamos que a apreciação musical permeia expressivamente o cotidiano dos estudantes, de modo que, além de estar presente ao longo das principais atividades diárias, também caracteriza, para mais da metade dos jovens pesquisados, uma atividade que demanda um momento diário dedicado exclusivamente sua realização. Desse modo, ressaltamos que o diálogo com os elementos culturais apontados como significativos para os estudantes, além de configurar-se como prática permanente, precisa transversalizar as práticas cotidianas de todo o corpo docente, de modo que o curso, especialmente a partir das disciplinas do “eixo técnico”, não se configure apenas como mais uma das iniciativas que adquiriram a função de emitir “certificações vazias” (KUENZER, 2002a), mas contribuam para o desenvolvimento de uma formação musical e humanística significativa.

4.2.4 Atividades musicais anteriores ao ingresso no curso

A grande maioria dos jovens, 78% destes, afirmou que realiza ou havia realizado alguma atividade musical antes de ingressar na instituição. No entanto, dos 22 estudantes que indicaram não ter vínculo algum com as práticas musicais, 4 alunas, não reconhecendo suas práticas anteriores como atividades musicais, afirmaram na questão 07 não ter realizado nenhuma atividade musical antes do ingresso no curso, contudo, em momento posterior do questionário demonstraram envolvimento prévio com atividades indiscutivelmente musicais. Este foi o caso de uma aluna de violino do 1º ano que afirmou cantar “na igreja quase todos os anos umas duas vezes por ano. Foi prazeroso, cantei com algumas pessoas em eventos” (Q 004, 1º ano1, fem., 15 anos). Do mesmo modo, uma aluna de teclado do 2º ano que fazia parte do coral da sua igreja, afirmou não ter realizado atividade musical prévia ao ingresso ao curso (Q 220, 2º ano, fem. 17 anos). Apontamos ainda a aluna de bateria do 1º ano que afirmou não ter realizado atividade musical anterior ao curso, mesmo tendo estudado o instrumento por 3 meses com um amigo. A estudante indicou que: “estudei bateria com um amigo. Não era algo muito aprofundado, mas me ajudou um pouco. Eu estudava 3 vezes por semana” (Q 023, 1º ano1, fem., 15 anos). Podemos imaginar que provavelmente, por conta do aspecto “informal” das atividades relatadas ou talvez por falta de um maior engajamento pessoal, as estudantes não reconheceram em tais atividades o devido “aspecto musical”.

Inserida em outro contexto, evidenciamos a aluna de bateria do 4º ano que estudou por quase 6 meses em uma escola de música, mas não reconheceu tal atividade como musical. Podemos estabelecer um vínculo entre tal (des)associação e sua indicação de que, na referida

escola, “primeiro se aprendia teoria, só depois que ia para o instrumento” (Q 407, 4º ano, fem., 20 anos). Acreditamos que por ter se afastado da escola um pouco antes da conclusão dessa etapa teórica, portanto antes do seu primeiro contato com o instrumento musical, a estudante não fez uma leitura daquela experiência de estudo como uma atividade musical.

A falta de contato com o instrumento durante a fase inicial do estudo, que dura em média 6 meses, é uma característica marcante da metodologia tradicional convencionalmente utilizada pelos conservatórios musicais. Essa etapa inicial tem a finalidade de proporcionar a aquisição dos conhecimentos e habilidades entendidos, nesse modelo de ensino, como necessários para o início da prática instrumental. Salienta-se que, via de regra, a referida etapa desenvolve-se a partir de disciplinas essencialmente teóricas, onde os rudimentos musicais são apresentados de forma abstrata e, muitas vezes, sem maiores contextualizações musicais ou, na melhor das hipóteses, contextualizados através de um repertório erudito que, via de regra, encontra-se dissociado do universo cultural dos estudantes, o que dificulta consideravelmente a efetiva apropriação dos conteúdos trabalhados. Acerca dessa dissociação inicial entre prática instrumental e teoria musical, Vieira (2000) reflete que:

O problema da divisão do conhecimento musical em teoria e prática está relacionado ao princípio, observado pelo ensino, de que somente após o domínio do código musical, ou melhor, da aquisição da habilidade em decodificar uma partitura, é possível a execução musical. Esse preceito fomentou, no ensino da música, a percepção da teoria e da prática como especializações isoladas. (VIEIRA, 2000, p. 2)

A discussão sobre este modelo de ensino será realizada mais adiante, quando serão apresentados e discutidos o estudo musical anterior ao ingresso no curso, destacado pelos estudantes.

Por entendermos que as 4 estudantes acima destacadas estavam envolvidas com atividades musicais antes do ingresso no IFPB, fizemos sua inclusão na categoria dos que “realizavam atividade musical anterior ao ingresso”. Desse modo, podemos afirmar que 82% do corpo discente já encontrava-se envolvido com alguma atividade musical antes de ingressar no curso, como apresenta o gráfico abaixo:

Realizava atividade musical anterior ao ingresso no IFPB

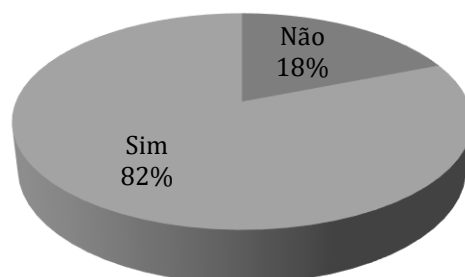


GRÁFICO 16 – Realizava atividade musical anterior ao ingresso no IFPB

Mesmo sem a exigência da realização de uma prova com conhecimentos específicos de música para o ingresso na instituição, apenas 18% dos estudantes chegam ao curso sem nenhuma experiência musical. No gráfico abaixo, encontramos a lista de atividades informadas pelos estudantes:

Atividade anterior ao ingresso no IFPB

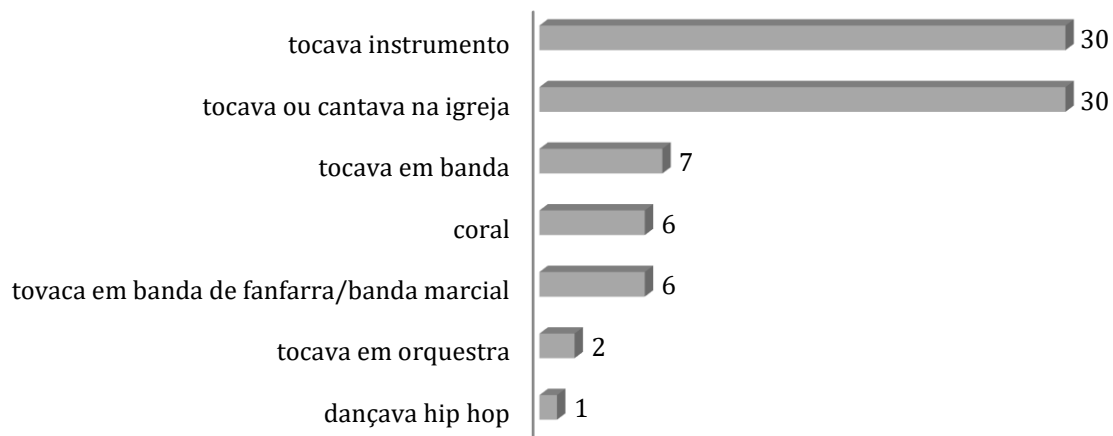


GRÁFICO 17 – Atividade musical anterior ao ingresso no IFPB

A atividade de tocar algum instrumento ou cantar, sem referência a alguma prática coletiva ou contexto de atuação, foi citada por 31% dos estudantes. Ilustrando esse grupo, apresentamos o estudante de bateria do 1º ano que afirmou ter começado a tocar violão “porque eu podia executar as músicas que eu gostava” (Q 022, 1º ano1, masc., 16 anos) e, em

seguida, remete sua prática instrumental a uma atividade essencialmente realizada em sua casa, com o auxílio de cifras musicais¹⁰³.

Outra parcela dos estudantes, composta por 30% destes, afirmou que sua prática musical consistia na execução de um instrumento, ou do canto, no contexto de uma instituição religiosa. Conforme ressaltaram diversos jovens, o espaço religioso proporcionou-lhes a oportunidade da prática em conjunto e a experiência da apresentação pública. Nesse sentido, um aluno de violão do 1º ano1 indicou que: “há 1 ano me apresento semanalmente [na igreja]. Aprendo muito tocando” (Q 002, 1º ano1, masc., 15 anos). Outro aluno da mesma turma afirma: “cantei na igreja boa parte da minha vida. É maravilhoso” (Q 005, 1º ano1, masc., 20 anos, cantor). Corroborando com a importância do tipo de aprendizagem acima destacada pelo aluno Q 002 do 1º ano1, realizada em contextos informais, nos reportamos ao entendimento de Lacorte (2006, p. 38) que “os músicos aprendem, na verdade, o tempo todo, mesmo quando pensam que estão se divertindo. A aprendizagem ocorre durante a apreciação de videoclipes, shows, apresentações informais entre amigos, através da audição de CDs, LPs, entre outros”.

A terceira atividade destacada pelos estudantes foi a experiência de tocar em bandas de diversos estilos, apontada por 7% destes. Contextualizando esta atividade, trazemos as palavras do aluno de bateria do 1º ano que afirmou: “toco em bares porque eu toco em 1 grupo de pagode que toca todos os finais de semana” (Q 022, 1º ano1, masc., 16 anos). O aluno afirma ainda que seu grupo, caracterizando um vínculo de natureza profissional com a música, recebe cachê ao final de todas as apresentações. É importante ressaltar que o estudante Q 022 foi o único estudante da turma ingressante (1º ano1) que apontou um vínculo profissional regular com alguma prática musical, tendo sido ainda um dos poucos estudantes do atual corpo discente que ingressou na instituição possuindo esse tipo de vínculo com a música. A discussão acerca da ausência de músicos profissionais (ou com pretensão de profissionalização) no curso encontra-se localizada no subitem 4.2.7 deste capítulo.

Uma parcela de 6% dos estudantes eram integrantes de bandas marciais ou fanfarras quando ingressaram no curso. Destacamos as palavras do aluno de trombone do 1º ano que toca em banda marcial há 4 anos e, sobre a experiência de tocar em desfiles e Copas de Bandas Marciais, afirmou: “é massa sentir o povo vibrando, achando muito show o que a gente fazia” (Q 028, 1º ano1, masc., 16 anos). Com um discurso semelhante, um aluno de

¹⁰³ As cifras são notações criadas para representar os acordes musicais de uma maneira mais “prática” (ou simplificada) do que a partitura. A cifra é composta de letras, números e sinais, configurando-se como a notação predominante empregada na transmissão da música popular.

trompete da mesma turma, que toca há 2 anos em bandas marciais, afirmou que “as copas de bandas são portas que se abrem porque tem muitos olheiros de bandas sinfônicas¹⁰⁴” (Q 008, 1º ano1, masc., 14 anos). Acerca do atual panorama das bandas marciais no contexto brasileiro, Almeida (2010) tece o seguinte comentário:

Atualmente a presença dessa manifestação musical na realidade brasileira é muito grande, dado o número expressivo de bandas, existentes em consequência dos diversos projetos de formação e ampliação de bandas de música incentivados e/ou implantados por parte do Poder Público. (ALMEIDA, 2010, p. 24)

Confirmando o argumento de Almeida (2010), apontamos as significativas iniciativas de musicalização voltadas ao público adolescente, advindas da administração pública, Prefeitura Municipal e Governo do Estado, voltadas para o desenvolvimento das Bandas Marciais e Fanfarras Escolares. Conforme informações disponibilizadas pelo portal da administração municipal, “ao todo, são 92 bandas marciais na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa atualmente”, sendo “cada banda marcial formada em média por 70 estudantes” (PMJP, 2016a, s/p). De modo que, atualmente, “são mais de 7 mil alunos atendidos” (PMJP, 2016b, s/p). De acordo com o professor de música da Escola Municipal Santa Ângela, “as bandas marciais acabam sendo porta de entrada para crianças e adolescentes na música pela facilidade de combinar o ensino regular com a prática musical dentro do mesmo espaço” (PMJP, 2016b, s/p). Destacamos ainda que além dos desfiles cívicos, a Coordenação de Música e Dança da Secretaria de Educação e Cultura Municipal (Sedec) desenvolve também diversos projetos de fomento voltados ao desenvolvimento da música na Rede Municipal de Ensino, tais quais: festivais de danças populares, Copa Municipal de Bandas, Concurso Jovem Solista, Concerto Didático com Banda Sinfônica e Marcial, Programa de Formação Continuada, além de palestras e congressos voltados às Bandas Marciais (PMJP, 2016b, s/p).

A cidade de João Pessoa conta ainda com o projeto de Bandas Marciais desenvolvido nas unidades da Rede Estadual de Ensino (Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio). Conforme informações do Governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação (SEE),

Atualmente, a Paraíba possui 100 bandas marciais, que mobilizam 6.850 estudantes. Para participar das Bandas Marciais Escolares da Rede Estadual

¹⁰⁴ “A banda sinfônica possui os mesmos instrumentos da banda de concerto, porém com acréscimo de mais integrantes e de instrumentos de palhetas duplas (oboé, fagote) e outros instrumentos característicos das orquestras sinfônicas (trompa, tímpano, e contrabaixo acústico). O repertório das bandas sinfônicas é composto por sinfonias, fantasias, divertimentos, temas de cinema, entre outros. Os instrumentos encontrados nestes grupos possuem um custo financeiro muito elevado, impossibilitando, assim, as bandas das cidades pequenas de tê-las em seu meio” (ALMEIDA, 2010, p 46).

de Ensino, o aluno deve estar matriculado em alguma escola da rede no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio e procurar a banda marcial da escola. Caso a unidade de ensino não possua banda marcial, o aluno pode procurar a escola mais próxima que possua banda e se inscrever. Não é necessário nenhum conhecimento musical prévio, pois, ao ingressar na banda, o aluno passará por uma iniciação musical e, em seguida, definirá que tipo de instrumento irá tocar. (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2016a, s/p)

Segundo a Gerência de Bandas da Secretaria, atualmente, a Rede conta com 100 bandas marciais, das quais 36 funcionam na cidade de João Pessoa¹⁰⁵. A partir dos dados listados, percebemos a presença de uma significativa cultura de Bandas Marciais na cidade de João Pessoa, o que comprova a análise de Almeida (2010), anteriormente apontada. Entendemos como importante ressaltar ainda que uma grande parcela de jovens inserida neste contexto de Bandas configura-se inevitavelmente como um público potencial para a formação musical técnica integrada ofertada pelo IFPB. A afirmação baseia-se no fato de que a maioria trata-se de jovens com condições materiais limitadas e que possuem um vínculo extremamente significativo com as práticas musicais, aproximando-se assim do “público ideal” para ingresso na instituição.

Nas demais atividades apresentadas no Gráfico 17, encontramos, citada por 5% dos estudantes, a prática do canto coral e, ainda, a prática em orquestras, realizada por 2% dos adolescentes antes do ingresso no curso do IFPB. Destaca-se ainda um único estudante que não mencionou como atividade prévia a performance instrumental ou vocal, mas sua experiência com a dança (hip hop), o que explicita, nesse caso, um ampliado entendimento acerca da atividade musical.

Podemos traçar um paralelo entre as atividades mencionadas pelos alunos e a pesquisa desenvolvida por Queiroz e colaboradores, durante o ano de 2005, que realizou um levantamento das principais práticas musicais urbanas da cidade de João Pessoa, agrupando-as em quatro categorias:

1. Manifestações que retratam características particulares “tradicionais”, características da cultura popular nordestina, compostas por: Bandas marciais; Nau Catarineta, Quadrilhas, Bumba meu boi, Blocos de carnaval, Lapinha, Coco de roda, Cavalo marinho, Escolas de samba, Grupos de capoeira, Ciranda, Boi de Reis, Tribos de índio;

¹⁰⁵ “Atualmente, a Paraíba possui 100 bandas marciais, que mobilizam 6.850 estudantes. Para participar das Bandas Marciais Escolares da Rede Estadual de Ensino, o aluno deve estar matriculado em alguma escola da rede no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio”. (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2016a, s/p)

2. Manifestações que incorporam elementos diversos da cultura midiática e de massa: Bandas de Pagode; Bandas de Forró e Bandas de Rock;
3. Manifestações que não estão no foco da cultura midiática e de massa e que também não são características da cultura popular nordestina: Grupos de samba e Grupos de seresta;
4. Manifestações relacionadas a práticas religiosas: Grupos de música religiosa (católica e evangélica); Manifestações religiosas de tradição afro-brasileira (umbanda e candomblé) (QUEIROZ; FIGUEIRÊDO; RIBEIRO, 2006, p. 155).

Em relação às manifestações tradicionais da cultura popular nordestina (categoria 1), foram citadas pelos estudantes, conforme apresentado anteriormente, apenas as práticas musicais realizadas em bandas marciais. Um aspecto que pode ser relacionado com a ausência de integrantes de outras manifestações populares no curso, está destacado na fala de Queiroz e Figueirêdo (2006) quando afirmam que:

[...] os mestres e demais participantes das manifestações tradicionais da cultura popular, não consideram que estudar música seja algo que contribuiria para o desenvolvimento de suas práticas. Nessas expressões há, prioritariamente, a convicção de que a aprendizagem está relacionada a um “dom” musical nato, que é desenvolvido pela participação nas práticas musicais, mas que já nasce com a pessoa. (QUEIROZ; FIGUEIRÊDO, 2006, p. 83)

Segundo os autores, nas declarações destes músicos fica evidente que o “tocar junto” e o “compartilhar ideias musicais” são as principais formas de aprender música, não fazendo parte, portanto, da cultura destes grupos a busca pelo aperfeiçoamento técnico, nem tampouco a certificação emitida pelos espaços formais de ensino¹⁰⁶.

Nas atividades listadas pelos alunos, destacou-se como significativa a presença das práticas musicais apoiadas pela cultura midiática, através de bandas de pagode e bandas de rock – categoria 2, segundo a classificação de Queiroz et. al (2006) acima mencionada – e, como principal palco de realizações musicais anteriores ao curso, as instituições religiosas (igrejas evangélicas e católicas), apontadas na categoria 4, mencionadas por 30% dos adolescentes, conforme indicou o Gráfico 17.

¹⁰⁶ Classificação utilizada por Queiroz (2007a) que, de maneira geral, apresenta os espaços de educação musical em: “**espaços formais**, que abrangem escolas especializadas da área e outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional vigente no país; **espaços não-formais**, constituídos por ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, espaços diversos que oferecem cursos livres de música, etc.; e **espaços informais**, que abarcam manifestações da cultura popular em geral, expressões musicais urbanas, etc.” (QUEIROZ, 2007a, p. 2, grifos do autor).

Ressaltamos que a maior parte dos estudantes envolvidos em atividades musicais afirmaram ter realizado também estudos de música antes do ingresso no curso, de modo que, 74,3% (61 estudantes) dos 82 estudantes que participavam de atividades musicais afirmaram ter ingressado na instituição já tendo realizado algum tipo de estudo musical, conforme indica o gráfico a seguir abaixo:

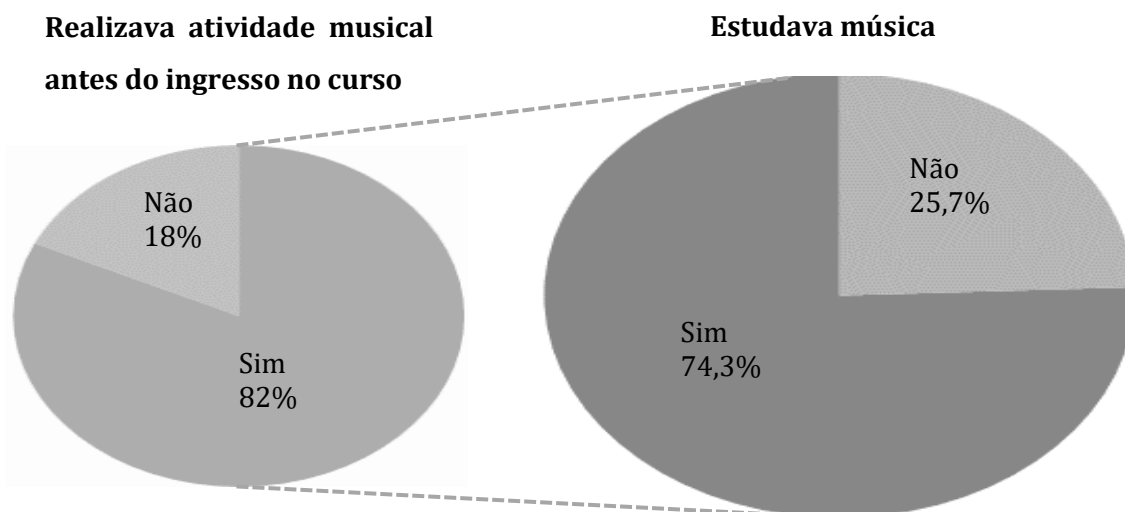


GRÁFICO 18 – Estudo prévio ao ingresso

Refletindo acerca dos espaços de ensino e aprendizagem de música na contemporaneidade, trazemos a afirmação de Mateiro (2007b) sobre as transformações que estes espaços vêm sofrendo:

Os locais de aprendizagem foram sendo (re)inventados no decorrer dos anos. É possível ter aulas de música nas casas particulares dos professores, em escolas específicas, em conservatórios, na igreja, nos bairros comunitários, nos cursos de extensão universitária, através de projetos sociais, entre outros. (MATEIRO, 2007b, p. 183, grifos nossos)

Confirmando essa multiplicidade, a partir dos dados obtidos na questão aberta 08.1, apresentamos no gráfico abaixo a listagem dos espaços de aprendizagem indicados pelos estudantes que afirmaram ter realizado estudo musical anterior ao ingresso no IFPB:

Estudo anterior ao ingresso no curso

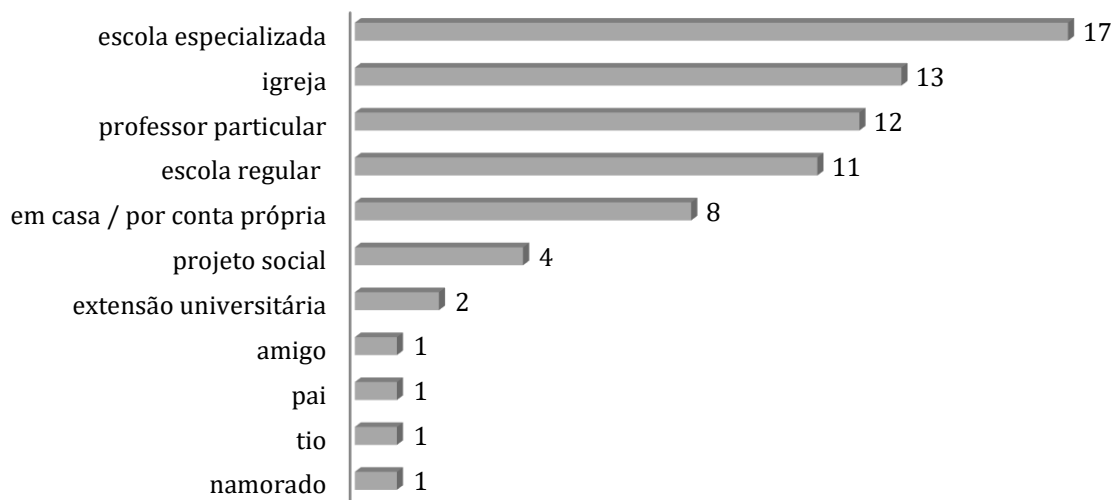


GRÁFICO 19 – Estudo anterior ao ingresso no curso

Acerca dos espaços mencionados pelos estudantes, podemos traçar um paralelo com a pesquisa realizada por Queiroz e Medeiros (2009) que, partindo do objetivo de compreender as diferentes realidades de ensino e aprendizagem da música no município de João Pessoa, durante os anos de 2007 e 2008 realizaram um significativo mapeamento desses espaços. Os autores apontam que “a pesquisa realizada nos revelou uma realidade importante, qual seja, mesmo com o grande crescimento dos contextos não-formais de ensino da música eles ainda representam, nesse município, uma quantidade significativamente inferior em relação aos espaços formais” (QUEIROZ; MEDEIROS, 2009, p. 71), conforme indica o gráfico abaixo:

Mapeamento realizado por Queiroz e colaboradores dos espaços de ensino e aprendizagem de música na cidade de João Pessoa

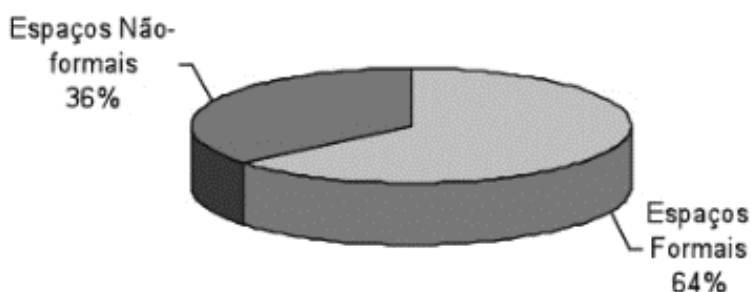


GRÁFICO 20 - Mapeamento realizado por Queiroz e Medeiros (2009)

Fonte: QUEIROZ; MEDEIROS (2009, p. 71)

Sobre a grande quantidade de espaços formais encontrados, os autores refletem que a cidade de João Pessoa, desde 2007, tem na estrutura curricular das escolas de educação básica a música como conteúdo obrigatório¹⁰⁷, portanto essa condição justifica, de certa forma, o grande número de espaço formais existentes em João Pessoa, “mas, certamente, não diminui a importância e a função dos espaços não-formais de ensino da música no município” (QUEIROZ; MEDEIROS, 2009, p. 71).

Apesar da grande oferta de espaços formais na cidade, através das escolas da educação básica, apenas 11 estudantes relataram um contato musical através dessa modalidade de ensino, de modo que, somados aos estudantes que realizaram estudo em conservatórios da cidade, conforme indicou o Gráfico 19¹⁰⁸, os dados coletados apontaram para uma influência pouco expressiva desses espaços formais junto ao corpo discente. A maioria dos estudantes que indicou ter realizado estudo musical antes de ingressar no IFPB, aponta que o fez em espaços não-formais, conforme indica o Gráfico 21:

Espaços apontados pelos estudantes do IFPB que possuíam estudo de música antes de ingressar no curso

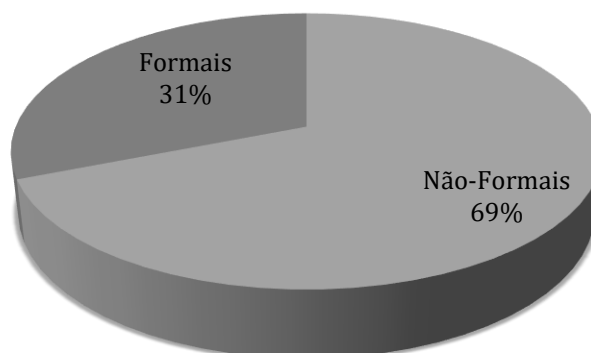


GRÁFICO 21 – Espaços apontados pelos estudantes do IFPB que possuíam estudo de música antes de ingressar no curso

¹⁰⁷ No ano de 2006, o Conselho Municipal de Educação de João Pessoa aprovou a Resolução nº 009 (JOÃO PESSOA, 2006) que teve como objetivo a implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental do município. Destacamos ainda que, em nível nacional, somente a partir da aprovação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, a música passou a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da educação básica (BRASIL, 2008c).

¹⁰⁸ Dos 17 estudantes que citaram a escola especializada, 11 referiram-se aos conservatórios e 6 às escolas particulares.

É importante ressaltar que apesar da presença significativamente maior de espaços formais na cidade, Queiroz e Medeiros (2009, p. 71) destacam que “a exemplo do que acontece em grande parte das cidades brasileiras, os espaços não-formais têm adquirido grandes dimensões na cidade de João Pessoa”. Os autores ressaltam ainda que por não estar ligada a uma esfera regulamentadora, a educação não-formal “se caracteriza em espaços diversificados. Por tal razão estabelece ações educacionais múltiplas, que são direcionadas para objetivos definidos a partir dos princípios, valores e necessidades de cada sociedade que a utiliza” (QUEIROZ; MEDEIROS, 2009, p. 71). Acerca da natureza dos espaços não-formais mapeados, os autores apresentam a seguinte caracterização:

Categorização do espaço	Porcentagem
Igrejas	68%
Escolas e/ou aulas particulares de música	9%
Outras instituições religiosas	8%
Associações de bairros e outras instituições dessa natureza	5%
ONGs	4%
Academias (Espaços que oferecem atividades físicas, mas que têm práticas relacionadas ao campo da música)	1%
Outros espaços	5%

TABELA 3 – Espaços não formais de educação musical em João Pessoa

Fonte: QUEIROZ; MEDEIROS (2009, p. 71)

A partir da Tabela 3, encontramos uma significativa aproximação entre os espaços mencionados pelos estudantes do curso do IFPB, no Gráfico 19, e os encontrados por Queiroz e Medeiros (2009). Vale destacar que esses espaços não-formais, exceto os da categoria Escolas e/ou aulas particulares de música, não se configuram como contextos específicos de ensino da música. Todavia, conforme argumentam os autores, eles oferecem diferentes atividades direcionadas para a formação musical e destacam-se como significativos espaços de formação no contexto de João Pessoa.

Indicando a expansão dos espaços contemporâneos que tiveram seu aspecto formador reconhecido pela sociedade, Gadotti (2000, p.7) analisa que “além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos”. Acerca da formação musical desenvolvida nesses espaços, Gohn (2008) reflete:

Recebemos mensagens através de meios eletrônicos como a televisão e o rádio, estudamos música em conservatórios, aprendemos com membros de

nossas famílias, e participamos de atividades musicais nas comunidades em que vivemos. Muitas dessas situações são caracterizadas como sistemas não-formais de aprendizagem, pois ocorrem fora de instituições com currículos estruturados; ou como sistemas informais, acontecendo na vivência cotidiana em clubes, igrejas, ou outros espaços de socialização. (GOHN, 2008, p. 114)

Partilhamos também do entendimento de Queiroz (2007b, p. 3) que, de fato, “não possuímos mais uma perspectiva única de educação musical, mas sim uma diversidade de possibilidades e de alternativas que são desenvolvidas de acordo com a realidade de cada espaço e com perfil dos profissionais que neles atuam”. Portanto, faz-se necessária a percepção dessa pluralidade como possibilidade de reflexão na busca de caminhos mais significativos para o ensino de música.

A escola especializada aparece como principal espaço de estudo indicado pelos estudantes até o momento do seu ingresso no curso do IFPB. Foram citadas pelos alunos duas modalidades de escolas especializadas: os conservatórios, mencionado por 11 estudantes, e as escolas particulares¹⁰⁹, mencionadas por 6 estudantes. Sobre a experiência vivenciada nos conservatórios, destacamos as colocações de 4 desses alunos, que retrataram em seus questionários um pouco das práticas realizadas naquele contexto: conforme um aluno de teclado do 1º ano que frequentou um desses espaços por 6 anos, o ensino ofertado “era bem voltado para a técnica e voltado para o erudito” (Q 113, 1º ano2, masc., 16 anos). Segundo a aluna de violino do 3º ano, que estudou em conservatório por 4 anos, o curso “era muito bom mas era cansativo” (Q 313, 3º ano, fem., 17 anos). Destacamos ainda a presença de 2 estudantes que estudaram em conservatórios apenas durante o período de musicalização: a aluna de violão do 4º ano que indicou que “não tinha aulas de instrumento lá” (Q 409, 4º ano, fem., 17 anos) e, de modo semelhante, a aluna de bateria do 4º ano que afirmou que durante os 6 meses em que foi aluna da instituição estudou “apenas a parte de iniciação musical simples” (Q 403, 4º ano, masc., 17 anos).

De fato, o processo de iniciação musical característico desse modelo de ensino é voltado prioritariamente para a aquisição do domínio da notação musical, não levando em consideração que a “música é essencialmente som. [e que] Muitos grupos culturais têm música sem necessariamente disporem de uma notação, que é o registro gráfico da

¹⁰⁹ “Independentemente das denominações (espaços, centro, etc.), as escolas de música livres são escolas que se caracterizam por serem escolas de ensino privado e sem vínculo com redes ou sistemas de ensino público. Os professores, em muitos casos, são profissionais autônomos com atuação em diversas escolas, tendo, muitas vezes, atuação concomitante à de músicos intérpretes e compositores” (CUNHA, 2009, p. 9). Alguns autores, como Silva (1996) e Requião (2002), utilizam para esses espaços a terminologia “escola alternativa de música”.

organização sonora” (PENNA, 2003, p. 72). Sobre o processo de “musicalização” que se tornou característico dos conservatórios, destacamos a reflexão de Penna (1995):

O problema central é, portanto, metodológico. Sem um questionamento das concepções e pressupostos que norteiam a prática pedagógica, são mantidas e reproduzidas metodologias que mostram-se inadequadas para vincular o fato sonoro à sua representação gráfica, a vivência musical à sua formalização abstrata. **A questão básica é que tais procedimentos – que pressupõem, mas não desenvolvem os esquemas de percepção necessárias à apreensão da linguagem musical – só podem ser eficazes para quem já possui referenciais sonoros formados**, pela vivência em um ambiente sócio-cultural que propicie a familiarização com a música e seus códigos, ou por outro tipo de experiência de contato com a música. (PENNA, 1995, p. 87-88, grifos nossos)

As práticas acima aludidas, conforme apresentado anteriormente, estão vinculadas ao modelo conservatorial do século XIX, fundamentado nas diretrizes traçadas para o ensino musical no contexto Europeu, cujo principal expoente é o Conservatório Nacional Superior de Música de Paris, fundado em 1795 (VIEIRA, 2000, p. 1). A crítica acerca da hegemonia das práticas conservatoriais nos espaços formais de ensino de música no Brasil¹¹⁰, que gera reflexos inclusive nos espaços não-formais e informais, encontra-se na obra de autores como Penna (1995). A autora parte do entendimento que “a tendência dominante é os professores adotarem os modelos de sua própria formação, ensinando como foram ensinados” (PENNA, 1995, p. 88) e afirma que “esse ensino preservou seus conteúdos – assim como seus problemas – porque conservou-se sem questionamentos” (PENNA, 1995, p. 88). Corroborando com esta perspectiva, Vieira (2003) reflete que:

O professor de música já foi esse aluno inquieto que, provavelmente, desistiu de suas buscas, convencido e convertido ao velho modelo conservatorial. Provavelmente, não se recorda de suas inquietações ou absorveu que não há tempo ou lugar naquele contexto para elas. Mas, sobretudo, o professor não parece se questionar sobre o sentido do velho modelo no mundo atual e tampouco perceber as possibilidades de mudanças e, principalmente, a necessidade de mudanças. Desenvolveu disposições e nelas se baseiam sua percepção e suas atitudes. (VIEIRA, 2003, p. 77-78)

Em detrimento das tendências pedagógicas contemporâneas – voltadas para um processo de formação que considera os aspectos sociais e humanísticos do fazer musical – o modelo conservatorial, em seus padrões tradicionais, promove a hierarquização de teoria

¹¹⁰ “A visão de música, de músico e, por conseguinte, de ensino musical forjados no conservatório pode ser caracterizada como hegemônica na medida em que, quando experimentados como práticas, são tidos como a versão natural do possível, como realidade, como verdade” (PEREIRA, 2012, p. 121).

(normalmente centrada na aquisição do código musical escrito) em relação à prática (o fazer musical). Neste sentido, Penna reflete (2001) que:

[...] o ensino dos conservatórios de música - que é um ensino de caráter técnico-profissionalizante - toma como padrão praticamente exclusivo a música erudita, voltando-se, em geral, para a técnica instrumental e para o adestramento no uso da partitura, com as aulas de “teoria musical”. (PENNA, 2001, p. 116)

Refletindo sobre a influência do referido modelo no atual contexto da Educação Musical brasileira, destacamos a reflexão de Pereira (2012) sobre sua prática docente na qual o autor afirma que:

Acabei por descobrir que eu mesmo trazia “o conservatório dentro de mim”. Apesar de orientar meus alunos a respeitarem os discursos musicais de seus próprios alunos, reconheci nutrir, ainda que intimamente, certas “reservas” quanto a trabalhar com funk, sertanejo, axé... Era partidário de utilizar essas músicas *en passant*, como uma ponte para a verdadeira música, o tesouro da humanidade, os grandes autores, uma música que valia realmente a pena. (PEREIRA, 2012, p. 14)

Apesar da tradição conservatorial nos moldes então descritos ainda caracterizar o funcionamento de um relevante número de instituições, é necessário ressaltar as significativas transformações pelas quais algumas escolas passaram e/ou vêm passando, dentre as quais podemos destacar o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos (Conservatório de Tatuí) que passou a ofertar, ainda na década de 1990, o curso de MPB & Jazz¹¹¹.

Podemos traçar um paralelo entre as práticas do modelo conservatorial tradicional e o ensino tecnicista historicamente ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional no Brasil, que vem progressiva e lentamente sendo substituído pelo ensino integrado, conforme discussões realizadas no primeiro e terceiro capítulos deste trabalho. Podemos indicar que ambos carregam significativas semelhanças a partir de diversos aspectos como, por exemplo, a dissociação entre prática e teoria e a ênfase destinada ao caráter técnico-profissionalizante,

¹¹¹ O curso de MPB & Jazz do Conservatório de Tatuí “é um dos mais concorridos da instituição. [...] Em princípio, o curso de MPB & Jazz seguiu como modelo a ‘Berkeley School’ e, a partir de 1994, passou a ter como prioridade a construção de uma escola de música brasileira popular, o que se tornou o diferencial da área, desenvolvendo também um importante departamento de choro que, em 2009, passou a funcionar como uma área independente. [...] A área de MPB & Jazz compreende os seguintes cursos: bateria, baixo acústico, baixo elétrico, canto, clarinete, flauta transversal, guitarra, piano, saxofone, trompete, trombone, percussão e violão. Os cursos de instrumento e canto têm fixo na grade as disciplinas: Instrumento ou Canto; teoria e percepção, harmonia popular, história da música popular e arranjo; prática de conjunto. São previstas ainda as seguintes disciplinas eletivas: maracatu, ritmos brasileiros, piano ou violão complementar, percussão complementar, prática de big band” (CONSERVATÓRIO DE TATUÍ, 2017, s/p).

em detrimento de uma formação organicamente estruturada com vistas à integralidade do sujeito.

É importante ressaltar ainda que em ambos os espaços as diretrizes norteadoras de seu funcionamento inicialmente encontravam-se associadas, dentre outros fatores, aos interesses provenientes da classe social dominante. Nesse sentido, referindo-se à criação do primeiro conservatório no Brasil, o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro, em 1848¹¹², Pereira (2012, p. 45) afirma que “o Conservatório, além de atender às necessidades de uma instância formadora de músicos profissionais, imprimiria ao povo brasileiro um verniz de civilidade, através da formação musical dileitante das elites”. O autor resalta ainda que “esta ideologia musical instituída pelo conservatório não é própria apenas de uma classe, ou de determinadas escolas de música. Não é uma ideologia imposta. É, antes disso, compartilhada por todos, em maior ou menor grau. É hegemônica” (PEREIRA, 2012, p. 122).

Na década de 1970, no Brasil, o percurso dos Conservatórios e da Rede de Educação Profissional estabelece sua primeira vinculação formalizada, de modo que, segundo Espiridão (2002, p. 70), a Lei n.º 5.692/71 “trouxe profundas modificações ao perfil e à organização curricular dos Conservatórios, até então à margem do sistema educacional”. A autora evidencia ainda que, “a partir dessas modificações, os Conservatórios tornaram-se estabelecimentos de ensino técnico para a formação de profissionais, com as seguintes habilitações: técnico em instrumento, canto, instrutor de fanfarras e sonoplastia” (ESPIRIDÃO, 2002, p. 70). No entanto, conforme análise realizada por Silva (2012),

Apesar dessa modificação, infere-se que o modelo conservatorial ainda prevaleceu no ensino profissionalizante em diversos aspectos: seus cursos mantiveram a mesma duração, sendo apenas subdivididos, mas perpetuando a mesma finalidade; a visão de que é necessária uma extensa formação musical como requisito para o ingresso no curso técnico de música (característica pouco comum aos demais cursos técnicos); a coexistência de cursos para o público infantil, não coerente com o propósito de profissionalização; o aprendizado de música se confunde com a formação profissional, formação geral, formação cultural ou entretenimento. (SILVA, 2012, p. 21)

Portanto, apesar de ter adquirido uma “nova configuração” no que diz respeito à sua função profissionalizante, o modelo conservatorial continuou sedimentado como base de formação para os estudantes dessas instituições. Concordamos com Silva (2012) que, de fato,

¹¹² “O ensino da música no Rio de Janeiro era feito, até meados do século XIX, em cursos particulares de alguns professores. O mais famoso e eficiente desses cursos foi aquele mantido, em sua residência, pelo Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), Mestre da Capela Imperial e mais importante compositor brasileiro de seu tempo” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013).

“não se poderia esperar mudanças curriculares e pedagógicas que fossem diferentes, levando em consideração que o próprio modelo conservatorial se encontrava em sintonia com a concepção de ensino profissionalizante da Lei 5.692/1971¹¹³”.

Apenas em meados da década de 1980, com a inserção da discussão a respeito da educação politécnica, e posteriormente com a efetivação da sua proposta através do currículo integrado, a Rede Federal de Educação Profissional avançou, em termos de concepção, na superação do modelo tecnicista, e vem progressivamente caminhando na tentativa de efetivamente materializar tal proposta nas suas instituições. De modo semelhante, os conservatórios, por sua vez, indicam sinais de mudança através da inserção do ensino da música popular. Apontando nessa direção, indicamos o trabalho de Arroyo (2000) que investigou a dinâmica de ensino e aprendizagem do Conservatório de Música de Uberlândia, concluindo que:

No Conservatório de Música, a interpretação do material etnográfico desvelou que as práticas culturais são marcadas por uma tensão entre permanência e mudança. De um lado, a permanência de práticas musicais eruditas européias; de outro lado, a mudança, com a inserção cada vez maior da música popular no currículo da escola. (ARROYO, 2000, p. 16)

Reforçando o caráter de transição pelo qual a instituição vem passando, Arroyo (2001, p. 62) enfatiza que, “se, tradicionalmente, essa escola era frequentada pelos filhos da elite da cidade, de origem europeia, nos últimos anos seus estudantes procedem de diferentes classes sociais, incluindo uma significativa parcela de afro-brasileiros”. Podemos afirmar, portanto, que os dois espaços (Conservatórios e Institutos Federais) vêm, progressivamente, mostrando-se capazes de (re)definir caminhos epistêmicos e metodológicos, interagindo através de um formato mais contextualizado com uma dinâmica voltada para a formação dos sujeitos.

A outra modalidade de escola especializada destacada pelos estudantes, através da questão aberta 08.1, refere-se às escolas particulares¹¹⁴ que, por sua vez, possuem

¹¹³ A discussão sobre a concepção de ensino profissionalizante da Lei n.º 5.692/1971 encontra-se presente do subitem 1.5 do capítulo 1.

¹¹⁴ Alguns autores como Silva (1996) e Requião (2002) utilizam a terminologia “escola de música alternativa”, outros, como Higa (2007) preferem “escola alternativa de música”; encontramos ainda autores como Mateiro (2007a, 2007b) e Goss (2009) que utilizam “escola livre de música”. O ensino realizado nestes espaços está vinculado à educação profissional de nível básico, sendo “destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia” (BRASIL, 1997, p. 7760). Por estarem inseridas na categoria de “educação não formal”, as escolas particulares de música não estão sujeitas a nenhum tipo de regulamentação curricular.

características bastante diferenciadas dos conservatórios e dos Institutos Federais. Segundo Silva (1996),

De modo geral são escolas que apresentam um currículo ou programa de disciplinas flexível e repertórios voltados para estilos musicais variados, vinculados aos instrumentos dos quais dispõem, e também, ao interesse daqueles que procuram a escola para aprender música, sem oferecer, contudo, a concessão de diplomas. (SILVA, 1996, p. 51)

Requião (2002), ao refletir sobre a significativa busca dos estudantes por escolas particulares, assim como por professores particulares, afirma que:

Percebemos que a busca de estudantes pelo saber musical fora das instituições oficiais se deve ao tipo de conteúdo aí oferecido, intrinsecamente ligado ao repertório, que é determinante para a oferta e seleção dos instrumentos musicais. Deve-se também à possibilidade de uma maior autonomia dos alunos em seu percurso de formação. (REQUIÃO, 2002, p. 65)

Podemos afirmar que o ensino ofertado nas escolas particulares aproxima-se bastante da prática realizada pelos professores particulares. Como exemplo da atuação encontrada nesses espaços, destacamos o relato de um aluno de violão do 1º ano que afirmou que “o professor ‘X’ fortaleceu meu interesse pela música” (Q 114, 1º ano2, masc., 15 anos). Com um discurso semelhante, uma aluna de violino do 1º ano afirmou ter estudado “num curso de violão, com o professor ‘Y’, era muito bom!” (Q 021, 1º ano1, fem., 15 anos). A fala dos estudantes reforça o entendimento, anteriormente mencionado, que esses espaços estão voltados prioritariamente para o interesse dos alunos.

A instituição religiosa aparece como segundo espaço de formação mais destacado pelos alunos, sendo responsável pela iniciação musical de 13% dos estudantes do curso. Caracterizando a educação musical realizada nesses espaços, Martinoff (2010) assinala que:

As igrejas protestantes, em função da valorização da música em seus cultos, enfatizam a educação musical, ainda que informalmente. Muitas igrejas evangélicas possuem uma escola de música, que atende não somente aos seus congregados em várias faixas etárias, mas também a pessoas da comunidade. (MARTINOFF, 2010, p. 68)

Ilustrando esses espaços de ensino e aprendizagem musical, destacamos as palavras de alguns estudantes que, apontando práticas distintas, apresentam o caráter não-formal, característico desses locais:

Q 119: “[estudei] durante 6 meses, na igreja, num curso com o maestro da igreja, onde era voltado pra teoria. Eu tinha 9 anos” (1º ano, fem., 16 anos, violão);

Q 213: “na igreja Presbiteriana comecei as aulas de violão, mas não estudava a parte teórica” (2º ano, fem., 17 anos, teclado) [2 anos de estudo];

Q 215: “[estudei em minha igreja] com um rapaz que dava aula porém não era licenciado. Esse estudo era mais por meio da criação de arranjos, composição, tocar ao vivo, gravações, tocar teclado a base de partituras” (2º ano, masc., 17 anos, teclado);

Q 216: “em uma igreja. Só teoria musical” (2º ano, masc., 17 anos, violão) [2 anos de estudo].

Q 402: “numa escolinha em uma igreja na cidade X. Lá tive iniciação em teoria musical, tive contatos com flauta doce, estudei técnica vocal e comecei a aprender a ler partitura” (4º ano, masc., 18 anos, violão) [5 anos de estudo].

A escola regular aparece como quarto espaço de formação musical mais destacado, tendo sido apontada por 11 estudantes. Destes, 5 fizeram menção à aulas voltadas para a musicalização, nas quais frequentemente tinham contato com a flauta doce, conforme indicou um aluno de violoncelo do 2º ano: “[estudei música] com o professor na escola municipal. Ele dava aula de teoria e ensinava flauta doce e era professor e regente da banda marcial” (Q 201, 2º ano, masc., 18 anos). Não encontramos nos questionários destes estudantes maiores detalhes sobre os processos de musicalização desenvolvidos nestes espaços.

Os demais estudantes que se referiram à escola regular, em número de 6, indicaram um estudo vinculado diretamente à sua participação na banda marcial da escola. Ilustrando as práticas desse formato, a aluna de violino do 2º ano ressaltou que teve aulas de música por 2 anos “na escola onde estudava, com o regente da banda marcial, era um estudo bem básico de teoria musical, apenas para melhorar nosso desempenho com o trompete” (Q 210, 2º ano, fem., 17 anos). De modo semelhante, um estudante de viola do 2º ano afirmou ter tido aulas, por um período de 2 anos, “na escola, com o regente da banda marcial. Era tudo realmente MUITO básico, era um estudo para que pudéssemos apenas ler as partituras, basicão MESMO” (Q 209, 2º ano, masc., 17 anos, destaques do estudante). Confirmando o papel de professor atribuído ao regente da banda, Almeida (2010, p. 12) resalta que “na banda de música, é geralmente o maestro que possui a função de ensinar todos os instrumentos que a compõem, bem como os aspectos relacionados à teoria, leitura e escrita musical”. Sobre a importância das bandas marciais, Almeida (2010, p. 7) afirma que, “além de seu papel de levar a cultura musical às camadas mais populares, as bandas assumiram, ao longo do tempo, a função e responsabilidade educativo-musical junto a uma grande parte dos jovens que dificilmente teriam acesso a escolas formais de música”. O autor conclui seu raciocínio

afirmando ainda que “o natural é encontrarmos bandas que mantêm em seus locais de ensaio, paralelamente, aulas para a iniciação de crianças, adolescentes e até mesmo adultos na prática de um instrumento de sopro” (ALMEIDA, 2010, p. 7).

O quinto local de estudo apontado pelos estudantes refere-se às atividades musicais realizadas em casa, por “conta própria”, onde se evidenciou o contato com familiares e sua respectiva influência (abordada no subitem 4.1.2). Nesse sentido, evidenciamos como significativamente positivo o reconhecimento dado por essa parcela dos estudantes às suas práticas não-formais, classificando-as como estudo – é necessário ressaltar que muitos sujeitos, inclusive educadores musicais, ainda não consolidaram esse entendimento – apesar da ênfase dada ao aspecto prático do fazer musical (característica comum às práticas realizadas nesse contexto), conforme explicita um aluno de bateria do 2º ano que afirmou ter estudado, antes de ingressar na instituição, por 3 anos, “em casa, com o meu pai, estudávamos apenas a parte prática” (Q 204, 2º ano, masc., 17 anos).

No contexto do estudo realizado em casa, destacou-se ainda a significativa utilização dos recursos tecnológicos, gerando condições bastante favoráveis para um efetivo desenvolvimento musical, a partir da contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Há algum tempo, a tecnologia vem sendo empregada como recurso na autoaprendizagem musical¹¹⁵, através de recursos como o disco de vinil, as fitas magnéticas (cassete e VHS), o CD e, mais recentemente, os CD-ROMs e DVDs. Nesse sentido, Paiva e Alexandre (2010, p. 18) assinalam que “tocar junto com gravações, tendo como um modelo o estilo de grandes músicos, é uma prática musical e de aprendizagem que ainda é muito utilizada, inclusive pelas novas gerações”. Sobre estes recursos, é importante salientar que, por se tratarem de ferramentas unidirecionais, não possibilitam interação em via de mão de dupla entre o produtor/emissor e o receptor, de modo que sua utilização configura portanto um processo unilateral.

A videoaula aparece como recurso bastante mencionado pelos estudantes em seu processo de autoaprendizagem prévio ao ingresso no curso. Conforme Gohn (2003, p. 18), “o uso de vídeo-aulas para o aprendizado da música popularizou-se em meados da década de [19]80, quando empresas norte-americanas [...] disponibilizaram produções em que instrutores lecionavam defronte à câmera”. Sobre a maior inserção desses materiais no

¹¹⁵ “As expressões auto-aprendizagem, auto-instrução, ou autoformação se confundem e variam de acordo com a publicação e área de estudo” (CORRÊA, 1999, p. 1). Portanto, neste trabalho, explícito o processo de auto-aprendizagem como aquele onde é reconhecida a centralidade do sujeito em seu processo formativo. Ou seja, o processo no qual o sujeito gerencia, faz escolhas e apropria-se da sua própria formação e das múltiplas aprendizagens que realiza.

contexto brasileiro, Paiva e Alexandre (2010), referindo-se aos materiais didáticos elaborados para o instrumento bateria, em raciocínio que pode ser estendido para os demais instrumentos populares, afirmam que:

A partir dos anos 2000, com o maior acesso à tecnologia, uma grande quantidade de materiais didáticos surgiu no mercado brasileiro, pelas mais variadas formas de mídia, tais como: livros, livros que acompanham CDs ou DVDs, CD-ROMs, vídeos-aula e sites da internet. Ou seja, uma verdadeira revolução aconteceu para o professor e o estudante de música devido às novas alternativas tecnológicas. (PAIVA; ALEXANDRE, 2010, p. 18)

Ilustrando a utilização destas ferramentas, um aluno de violino do 4º ano afirma que antes de ingressar no curso do IFPB estudou por 6 meses, “em casa e um pouco na igreja. Na maioria das vezes eram vídeo-aulas” (Q 411, 4º ano, masc., 20 anos). A relevância das vídeo aulas – vinculadas inicialmente com o suporte do VHS, posteriormente do DVD e atualmente no formato digital que pode ser acessado, por exemplo, via internet – é destacada por Vieira e Ray (2009, p. 33) nos seguintes termos: “bastante difundida no universo musical por proporcionar ao estudante de instrumento um ‘contato’ com grandes músicos, possibilitou ao mesmo observar a técnica de seu instrumentista preferido e seguir suas sugestões”. Os autores concluem seu raciocínio apontando a importância da ferramenta para a construção da performance musical, indicando que “ao proporcionar este contato a vídeo-aula possibilita de forma prática e acessível ao performer um ambiente permeado por referências mundiais no quesito interpretação, análise e técnica para a preparação de um trabalho performático” (VIEIRA; RAY, 2009, p. 33-34). Vale destacar que as vídeos-aulas ampliaram consideravelmente as possibilidades de um sistema não-formal de aprendizagem, que muitas vezes é desenvolvido sem nenhuma espécie de acompanhamento ou orientação, e que seu uso “persiste em parte mesmo quando a figura do professor está fisicamente presente” (GOHN, 2003, p. 18).

As possibilidades geradas pelos recursos acima abordados expandiram-se consideravelmente a partir do avanço da comunicação mediada por computadores, através das comunidades virtuais¹¹⁶, de modo que, gradualmente, a evolução tecnológica estabeleceu novos padrões nas formas de produzir, distribuir, consumir e, de modo geral, vivenciar a música. De modo que, “a presença em redes sociais se tornou condição até para a

¹¹⁶ Segundo Haguenauer e Cordeiro Filho (2009, p. 11), “a colaboração, a autoria, a interatividade, a conectividade e a existência do consumidor-produtor são características marcantes da era das comunidades virtuais. O surgimento destas reflete não somente características humanas como a necessidade de agremiação e o espírito de grupo, que as pessoas já experimentam no mundo real, mas também o desejo das pessoas de se libertarem do modelo de passividade reforçado pelo rádio e pela televisão”.

comercialização de arquivos de música, embora o trabalhador musical dê aulas, componha sob demanda, toque em eventos e precise ser plural em estilos e gêneros musicais” (COSTA, 2012b, p. 7). Apontando nesta direção, Queiroz (2011, p. 145) indica que “as mídias atuais têm delineado novos caminhos para a aprendizagem musical. Assim, são cada vez mais comuns processos de auto-aprendizagem, com o auxílio de informações via internet, vídeo-aulas disponíveis inclusive em sites como o Youtube, entre outros”. Confirmando esse panorama, um aluno de violão do 4º ano afirma que antes de ingressar no curso do IFPB estudou, durante aproximadamente 1 ano, “por conta própria, através cifras de internet, etc.” (Q 406, 4º ano, masc., 17 anos). Refletindo sobre o impacto da comunicação estabelecida nas comunidades virtuais, reportamo-nos à reflexão de Gohn (2008):

Essa realidade possibilitou trocas de informações entre os indivíduos e participações nas aprendizagens uns dos outros, incluindo a indicação de novos repertórios para apreciação. A facilidade e o baixo custo de envio de arquivos sonoros pela Internet, compactados no formato MP3, e a recomendação de sites contendo materiais sobre um artista ou gênero musical foram determinantes para tornar o computador um elemento aglutinador de experiências musicais. (GOHN, 2008, p. 114)

Confirmando essa tendência, um aluno de violino do 1º ano afirma que há alguns anos já estudava “em casa, via internet, escutando vários outros guitarristas, sempre fui buscando novas técnicas” (Q 112, 1º ano2, masc., 17 anos). Encontramos no estudo apontado por um aluno de teclado do 1º ano, a combinação da internet com ferramentas tradicionais, como o livro. O aluno menciona ter estudado em casa, durante 1 ano, “com livro e internet. Eu assistia vídeos e algumas apostilas de música” (Q 018, 1º ano1, masc., 15 anos). Nesse sentido, reportamo-nos novamente à reflexão de Gadotti (2000, p. 7) na qual o autor indica que “além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos”.

O contato com novos repertórios, que usualmente se realizava a partir da aquisição de um suporte físico, tal como o vinil ou o CD, passou a ser viabilizado pelas redes digitais, desvinculando-se, portanto, da presença de um suporte físico (que ficou restrito ao aparelho de execução). Explicitando um pouco do funcionamento dos meios digitais, Costa (2013) afirma que:

Essas novas formas de registro e disseminação de arquivos de música na internet têm como principal fundamento técnico o processo de digitalização, no qual qualquer tipo de informação passa a ser homogeneizada, a exemplo de arquivos de áudio e vídeo, reduzidos a zeros e uns, que possibilitam a transição desses arquivos entre suportes diferentes. (COSTA, 2013, p. 77)

Desse modo, a transmissão de dados, dos quais a música passou a configurar uma possibilidade, adquiriu uma fluidez que Gohn (2008) compara àquela proporcionada pelo rádio, mas com diferenciais importantes, pois “enquanto no rádio a escuta é única e efêmera, nas redes digitais uma obra pode ser escutada repetidamente e infinitas cópias podem ser produzidas, sempre mantendo a mesma qualidade do original” (GOHN, 2008, p. 114).

Como apontado anteriormente, as mídias atuais vêm delineando novos caminhos para a aprendizagem musical, de modo que, para nos mantermos “sintonizados” com nosso próprio tempo, tornou-se necessário o domínio, ainda que básico, dos processos mediados pela tecnologia. Sobre a vinculação da música popular com os recursos tecnológicos, Dunbar-Hall e Wemyss (2000, p. 28) argumentam que “de forma causal ou sintomática, a música popular há muito tempo tem sido alinhada com as tecnologias musicais do seu tempo, e o seu desenvolvimento musical não pode ser estudado sem a devida referência ao aspecto tecnológico nele contido”¹¹⁷. Portanto, concordamos com Gohn (2007) quando este afirma que a necessidade de adaptação à novas possibilidades não é um fenômeno recente, encontrando-se há longa data no cotidiano dos músicos, visto que,

Com o desenvolvimento da notação, havia uma expectativa de que músicos aprendessem a ler partituras; com a história da gravação e dos meios de comunicação, surgiu um novo universo de procedimentos (como tocar seu instrumento para um melhor registro sonoro, como manusear um aparelho para gravar e reproduzir o som, etc.); e com a digitalização do som, o músico deve aprender a manipular arquivos sonoros com o auxílio de computadores, sob o risco de não cumprir tarefas usuais e ser considerado “antiquado” por seus colegas. (GOHN, 2007, p. 23)

O mesmo raciocínio pode ser aplicado diretamente à condição do professor que, necessariamente, precisa compreender – e, preferencialmente, partilhar – o universo tecnológico no qual seus alunos encontram-se inseridos e desenvolvem suas atividades, sejam musicais ou de outra natureza, sob o risco de, não interagindo com esta realidade, perder a condição de dialogar com o conhecimento discente. Neste sentido, Crawford (2009) reflete que:

Para os professores extraírem o máximo do que a tecnologia disponibiliza, é importante não utilizá-la apenas no formato e contextos tradicionais de aprendizagem. A tecnologia precisa ser usada na perspectiva contemporânea, utilizando contextos de aprendizagem autêntica¹¹⁸ para reforçar conteúdos e

¹¹⁷ “Whether causal or symptomatic, popular music has long been aligned with the musical technologies of its time, and its musical development cannot be studied without due reference to the part of technology in it” (DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000, p. 28).

¹¹⁸ Para um maior aprofundamento sobre o conceito de “aprendizagem autêntica” (authentic learning), consultar: Herrington, Oliver e Reeves (2003); Karet e Hubbell (2003); e NDTWT (2003).

permitir aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades necessárias para a prática contemporânea da música na sociedade.¹¹⁹ (CRAWFORD, 2009, p. 486)

É importante destacar que o estudo realizado em casa, por conta própria, foi apontado apenas por 8% dos estudantes, porém este dado não indica, de modo algum, que os demais estudantes, frequentadores de algum espaço de estudo, seja formal ou não-formal, não façam uso dessas ferramentas como complementação do seu estudo. Na verdade, existe um tráfego constante de pessoas e informações entre todos os espaços anteriormente mencionados, conforme indicou Gohn (2008) e como ilustrou a aluna de violão do 3º ano que, tendo estudado música durante 2 anos antes de ingressar no curso, afirmou que estudou “de início com meu tio, em casa. Mas fiquei mais interessada e procurei um professor [com quem estudou por 1 ano] e depois fiquei estudando sozinha” (Q 310, 3º ano, fem., 17 anos).

Partindo do entendimento de que todo estudante se configura como um “indivíduo com interesses próprios, que anseia por saberes que nem sempre são apresentados em um programa curricular”, Marques (2006, p. 2) realizou pesquisa na qual buscou verificar a trajetória, os recursos, os contextos e as estratégias utilizadas por três estudantes de música em suas pesquisas extraclasse, com o intuito de compreender suas práticas para reinterpretar as atuais relações entre o sujeito educacional e sua escola. Segundo a autora,

Esse aluno que se cria sujeito do conhecimento, que cresce, confirmo ser observável nos alunos que, em seus “escapes intencionais” da escola, se reorganizam, por meios não-formais, em atividades auto-educativas, verdadeiramente dirigidas por e aos seus interesses. Esses que se tornaram autônomos continuam aprendendo de um jeito ou de outro, demarcando uma nova jurisprudência e jurisdição de aprendizagem, contando ou não com a escola à qual são vinculados. (MARQUES, 2006, p. 91)

Neste trabalho, a discussão acerca das experiências musicais prévias dos estudantes foi realizada de forma intencionalmente fragmentada, porém faz-se importante refletir que essas características, preferências e experiências – discutidas isoladamente – não se encontram dispostas dessa maneira em sala de aula, de modo que o professor consiga compreendê-las com tamanha clareza. Nas salas de aula do Curso Integrado em Instrumento Musical, por exemplo, compostas inicialmente em média por 40 alunos, todas essas características e suas respectivas demandas, encontram-se demasiadamente amalgamadas e precisam ser

¹¹⁹ “For teachers to extract the most from what technology is available, it is important to not use it within traditional teaching and learning contexts. Technology needs to be used in a contemporary way using authentic learning contexts to enhance the subject and allow students the opportunity to develop skills necessary in the contemporary practice of music and society” (CRAWFORD, 2009, p. 486).

compreendidas para serem adequadamente levadas em consideração no processo formativo. Com isso, defendemos que o docente precisa adotar estratégias e práticas que não subestime as identidades culturais presente em sua sala, abarcando atividades que, em algum momento, estabeleçam pontes com o cotidiano dos seus estudantes, visto que “é fundamental levar em conta a experiência (escolar e extra-escolar) do aluno na construção do conhecimento, pois a implicação subjetiva deste sujeito da aprendizagem é condição para que o processo de ensino-aprendizagem se realize com sentido para ele” (MACHADO, 2006, p. 91).

Sintetizando as discussões acima realizadas, apontamos que mesmo sem a exigência de uma prova com conhecimentos específicos de música para o ingresso na instituição, apenas 18% dos estudantes ingressam no curso sem nenhuma experiência musical, ou seja, 82% do corpo discente já encontrava-se envolvido com alguma atividade musical antes de ingressar no IFPB. A partir dos dados levantados, identificamos que tais atividades caracterizam como “práticas musicais amadoras”, no sentido de não estarem vinculadas ao exercício da profissão musical, com raríssimas exceções, como o caso do estudante de bateria da turma ingressante (Q 022, 1º ano1, masc., 16 anos) que atuava profissionalmente antes do ingresso na instituição. As práticas musicais realizadas antes do ingresso na instituição destacadas com maior recorrência pelos jovens referem-se à prática do instrumento em casa, com a família, junto ao grupo de amigos, e dentro da instituição religiosa. É necessário ressaltar que independentemente da natureza das atividades musicais realizadas pelos estudantes, estas configuram-se como base para a apropriação dos conteúdos escolares – neste trabalho entendido como resultado das objetivações socialmente construídas pelas gerações passadas – sobre a qual o docente necessita de um mínimo de compreensão. Desse modo, entendemos que a partir de uma compreensão da cultura discente, o professor adquire condições de estabelecer importantes diálogos entre os diversos conhecimentos inseridos no currículo escolar e aqueles presentes no cotidiano dos jovens.

4.2.5 Relações com o instrumento

O corpo discente do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB, no período correspondente à pesquisa, apresentava a seguinte distribuição de estudantes em relação aos instrumentos ofertados:

Composição do corpo discente em relação ao instrumento de estudo

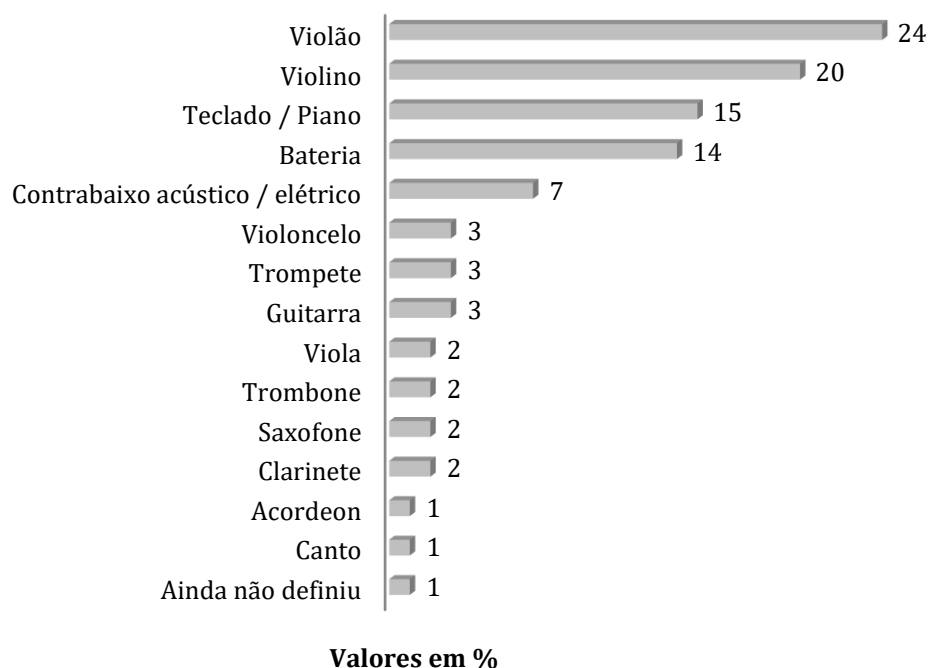


GRÁFICO 22 – Instrumento de estudo

Destacamos que a presença da categoria “ainda não definiu” deve-se a uma aluna do 1º ano1, turma recém chegada à instituição que, ainda encontrando-se no período de ambientação (onde é possível transitar entre os instrumentos até realizar uma escolha), não havia definido o seu instrumento de estudo dentro das opções disponíveis. Acerca dos demais estudantes, evidenciamos que dos 82% que já realizavam atividade musical antes de ingressar no curso, conforme apontou o Gráfico 16, 50% destes, o que equivale a 41 alunos, permaneceram engajados na mesma atividade (instrumento) após o ingresso no curso. Sobre a outra metade dos estudantes, deduzimos que, em 36,5% dos casos (15 estudantes), a mudança foi realizada por iniciativa própria, pois havia a possibilidade de permanência na mesma atividade, visto que os instrumentos eram ofertados pela instituição e dispunham de vagas. Ilustrando esse grupo, uma estudante do 2º ano afirmou que “estudava violão porque foi o que tive contato primeiro, mas sempre tive vontade de tocar violino e o IF me proporcionou isso” (Q 206, 2º ano, fem., 16 anos). Os demais estudantes que migraram de instrumento (26 alunos equivalente a 63,5%) estavam envolvidos com instrumentos não ofertados pela instituição ou que no momento de ingresso no curso não dispunham de vagas, como o caso da turma do 1º ano1, que não encontrou vagas disponíveis para realizar a habilitação no instrumento violão.

Nessa turma, 9 estudantes que já possuíam contato prévio com o instrumento foram remanejados para outros instrumentos.

Em situação semelhante, os alunos que realizavam atividades ligadas ao canto antes de ingressar no curso, como o canto coral, só passaram a contar com a oportunidade de transformá-lo em sua atividade de estudo a partir do ano de 2013, momento em que a instituição veio a disponibilizar tal habilitação. Destacamos que diversos estudantes também relataram um contato (afinidade) anterior com a flauta transversal e/ou flauta doce, mas estas habilitações ainda não se encontram disponibilizadas pela instituição. Assim, a partir da impossibilidade de continuidade da sua atividade, tais estudantes fizeram a escolha por um novo instrumento. Refletindo sobre a influência da escolha do instrumento no processo de realização musical, evidenciamos a reflexão de Cárdenas e Torres (2013):

Se um aluno é “obrigado” a começar seus estudos musicais com um instrumento que não conhece, ou pior ainda, com um que não tem afinidade, o risco do abandono e do insucesso escolar será muito maior do que o aluno que pôde optar, desde o início, pelo instrumento que preferia. (CÁRDENAS; TORRES, 2013, p. 278, tradução nossa¹²⁰)

Acerca desse contexto, retomamos a discussão realizada no subitem 4.1.2 evidenciando que o processo seletivo para ingresso na instituição (PSCT) até o ano de 2013 não disponibilizou a lista dos instrumentos ofertados pelo curso, nem tampouco a quantidade de vagas por instrumento. Acrescentamos ainda que a procura dos estudantes (ou dos seus responsáveis) pela coordenação do curso em busca de tais informações (antes da inscrição no PSCT e após o resultado da aprovação) praticamente inexistiu. Esse quadro veio a sofrer alterações a partir do ano de 2014, momento em que a lista dos instrumentos ofertados foi devidamente incorporada ao edital de seleção. O ingresso na instituição de jovens desprovidos das informações básicas sobre o desenvolvimento do curso acarreta necessariamente em problemas futuros como a não identificação com o instrumento de estudo ou até mesmo a não identificação com o curso, sendo estas questões discutidas a seguir no subitem 4.1.7.

Acerca do desenvolvimento da prática instrumental, um aspecto de extrema relevância refere-se ao acesso do estudante ao seu instrumento de estudo. Nesse sentido, destacamos a seguir o percentual de estudantes que possuem seu próprio instrumento de estudo:

¹²⁰ “Si un alumno se ve ‘obligado’ a comenzar sus estudios musicales con un instrument que no conoce, o peor aún, con el que no tiene afinidad, el riesgo de aparición del abandono y fracaso escolar será mucho mayor que el del alumno que sí ha podido escoger desde el principio el instrumento que prefería” (CÁRDENAS; TORRES, 2013, p. 278).

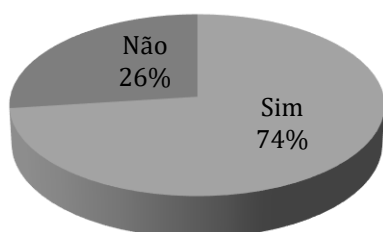
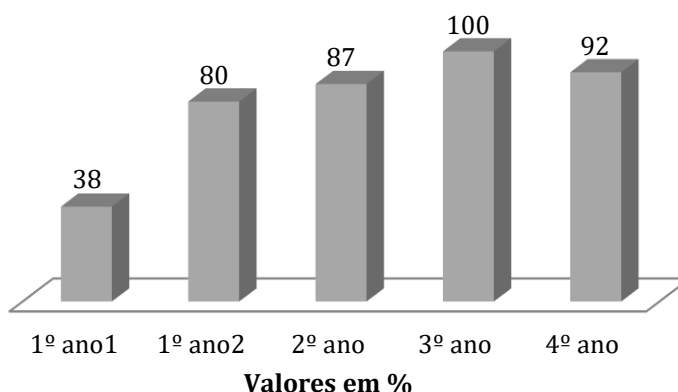
Alunos que possuem instrumento próprio**Distribuição do longo do curso**

GRAFICO 23 – Alunos que possuem instrumento próprio

GRAFICO 23.1 – Distribuição nas turmas pesquisadas

A partir da leitura do Gráfico 23.1, podemos observar a tendência dos estudantes em ingressar no curso sem dispor do seu instrumento de estudo, realizando sua aquisição ao longo do curso, o que, para uma parcela significativa, ocorre ainda durante o primeiro ano letivo. Vale destacar que a ausência do instrumento tornou-se uma condição imposta aos casos onde o estudante foi remanejado do seu instrumento de estudo anterior, como os casos anteriormente mencionados referentes ao instrumento violão. Partindo de casos dessa natureza, entendemos que cabe à instituição a oferta de um adequado suporte inicial voltado ao acolhimento destes estudantes, garantindo sua maior proximidade com o instrumento de estudo até a oportunidade de sua aquisição. Nesse sentido, o curso necessita dispor de instrumentos disponíveis para estudo na instituição (o que também demanda a existência de espaços adequados para tal atividade) ou ainda para empréstimo pessoal.

Destacamos ainda que, entre os estudantes que não possuem instrumento próprio, apenas pouco mais da metade destes prevê a sua aquisição, conforme apresenta o Gráfico 24:

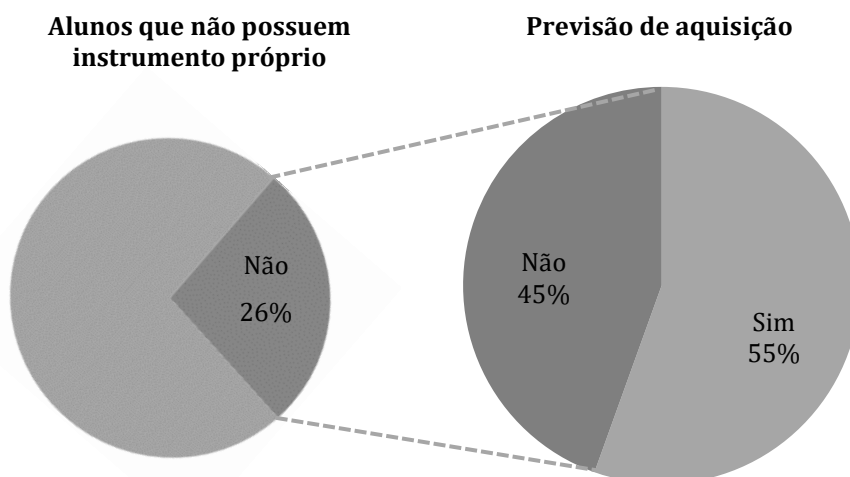


GRAFICO 24 – Previsão de aquisição

A partir do gráfico acima, percebemos que dos 26 estudantes que ainda não haviam adquirido seu instrumento, 45% (o que equivale a 11 estudantes) também não tinham previsão de aquisição. Essa parcela dos estudantes era composta por 6 alunos de bateria¹²¹, 2 de contrabaixo, 1 de trombone, 1 de teclado e 1 estudante de violão. Mapeamentos dessa natureza podem indicar caminhos para uma maior adequação estrutural e pedagógica do curso a partir de dados concretos do seu corpo discente. Assim, tomando como base a discussão do subitem 4.1.2 concordamos com Bates (2012, p. 33) quando este reflete que, “tratando-se de um nível muito básico [de ensino], é realmente injusto que os custos adicionais da escola de música inibam a plena participação do estudante”¹²². Buscando um maior aprofundamento das condições da prática instrumental dos estudantes, apresentamos no gráfico 25 os locais onde estes costumam estudar seu instrumento:

¹²¹ O que equivale a 43% dos estudantes de bateria matriculados no curso.

¹²² “At a very basic level, it really is unfair that the added costs of school music inhibit full participation” (BATES, 2012, p. 33).



GRAFICO 25 – Local de estudo

É importante ressaltar que dos 76 estudantes que afirmaram realizar o estudo em casa, podemos deduzir, a partir dos dados discutidos no subitem 4.1.2 que boa parte o faz sem as condições adequadas, como o estudante de bateria que afirmou estudar “no meu quarto, em casa, no colchão” (Q 016, 1º ano1, masc., 16 anos). Essa prática torna-se possível para o aluno de bateria, visto que alguns aspectos técnicos do seu instrumento fundamentam-se em exercícios voltados para o domínio mecânico de baquetas e possibilitam sua realização fora do instrumento, em superfícies como a destacada pelo estudante. Evidenciamos, porém, que o estudo técnico realizado nestas condições não é passível de realização para a maior parte dos instrumentos musicais, o que torna necessária a busca de alternativas, como a encontrada pela instituição, através da CAEST, para os estudantes que fazem uso de material específico para as disciplinas de desenho técnico¹²³. Conforme explicita o Edital Nº 001/2013, previamente citado, a instituição prevê como um dos programas sociais da política de assistência estudantil o “Empréstimo de Material de Desenho Técnico”. Segundo o documento, o programa “visa assegurar, aos estudantes em vulnerabilidade social, o acesso ao material de desenho indispensável para suas atividades acadêmicas, durante o ano ou semestre letivo, a título de empréstimo” (IFPB, 2013b, p. 1). Entendendo que o Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical possui uma quantidade significativa de estudantes enquadrados na condição de vulnerabilidade social – conforme indicaram o Gráfico 7 e o Mapa 2 – e que estes necessitam,

¹²³ O desenho técnico configura-se em uma modalidade de desenho realizada com auxílio de instrumentos específicos, tais como esquadros, compasso, escalímetro, etc., ofertada pela instituição nos cursos de Edificações e Mecânica.

de modo semelhante, do acesso a um material específico e indispensável para suas atividades acadêmicas, faz-se necessária a reflexão sobre alternativas que possibilitem o empréstimo de instrumentos musicais àqueles que não se encontram em condições imediatas de adquirir o seu instrumento de estudo. Refletindo sobre a importância da disponibilidade do adequado material de estudo, Oberg (1979) argumenta que:

É evidente que qualquer aluno, ao iniciar seu curso, mostra-se ansioso por ver os primeiros resultados; quando, ao fim de certo tempo, não logra progresso, desanima, chegando em alguns casos a desistir. No entanto, se esse aluno tivesse o material adequado e aprendesse a usá-lo corretamente, ele poderia, bem orientado, tornar-se um bom desenhista [ou músico]. (OBERG, 1979, p. 1)

A comparação estabelecida torna-se pertinente quando partimos do entendimento que as disciplinas de desenho técnico configuram-se como predominantemente práticas, requerendo de fato uma “imersão no fazer” assim como as disciplinas de instrumento musical. Entendemos que, especialmente na fase inicial do estudo, é necessário um maior contato com o instrumento musical para que seja estabelecido, de fato, um vínculo, inclusive afetivo, entre ambos. Sem uma certa regularidade, esta relação não tende a se estreitar.

Outro aspecto de extrema relevância no processo de formação do músico, instrumentista ou cantor, possuindo influência direta na sua prática musical de um modo amplo, diz respeito à experiência de se apresentar em público. Nesse sentido, concordamos com Batista (2010, p. 1410), quando este afirma que, “geralmente, após uma apresentação em público, o aluno se sente mais ‘empolgado’ com o instrumento, pois conseguiu provar não só para si, mas também para outras pessoas o seu potencial musical”. Exemplificando essa possibilidade, uma estudante de violino do 1º ano afirmou: “desde que comecei na música me apresento e isso sempre me motivou muito” (Q 110, 1º ano2, fem., 16 anos).

Frente à condição de que a maior parte do corpo discente já se encontrava engajada em atividades musicais anteriores, destacamos que 65,5% dos estudantes também já havia se apresentado publicamente antes de ingressar na instituição, conforme indica o Gráfico 26:

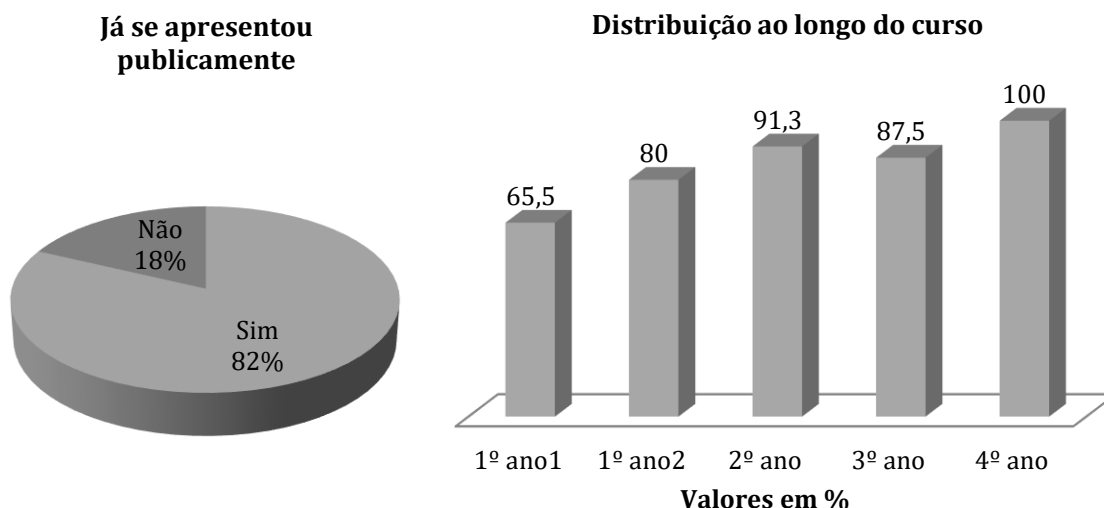


GRAFICO 26 – Apresentação pública GRAFICO 26.1 – Distribuição nas turmas pesquisadas

O Gráfico 26.1 aponta que a maior parte dos estudantes ingressa na instituição com alguma vivência musical de apresentações em público e que este percentual tende a crescer até o final do curso. Muitos desses alunos referem-se à experiência de se apresentar em público como algo bastante prazeroso e que gerou um sentimento de realização, como afirmou uma estudante de violão do 3º ano: “foi uma experiência maravilhosa, poder se dedicar tanto por uma coisa e ver seus resultados” (Q 310, 3º ano, fem., 17 anos). Caracterizando a dedicação acima referida pela estudante sobre o processo de preparação para a performance, apontamos a reflexão de Aquino (2003, p. 104) ao enfatizar que “podemos afirmar que já existe um certo consenso de que a produção artística, como atividade intelectual, é resultado de intenso estudo e reflexão prévia”. Concluindo seu raciocínio, o autor argumenta que:

Da mesma forma que a composição musical requer o conhecimento das linguagens, processos técnicos e estilos composicionais, a execução de um concerto ou recital, como ato de recriação da partitura, demanda um longo período de preparação. (AQUINO, 2003, p. 104)

Demonstrando um significativo sentimento de auto-realização, um estudante de guitarra do 1º ano, sobre as duas oportunidades em que se apresentou publicamente, afirmou: “foi maravilhoso, me sentia no meu lugar, na minha casa. Me sentia o mais feliz possível!” (Q 104, 1º ano2, masc., 17 anos). De modo semelhante, uma estudante de violoncelo do 2º ano, que se apresenta em público desde 2011 em variados contextos, afirmou: “nossa, foi maravilhoso! Algo que nunca senti e que quero muitas e muitas vezes” (Q 221, 2º ano, fem.,

18 anos). Demonstrando uma percepção mais aprofundada da apresentação pública, alguns alunos, além de destacarem o prazer e a felicidade que a experiência de tocar ou cantar em público lhes trouxe, encontraram no palco uma oportunidade de aprendizado e crescimento musical, como evidenciou o aluno de violão do 1º ano ao afirmar que “há 1 ano me apresento semanalmente. Aprendo muito tocando” (Q 002, 1º ano1, masc., 15 anos). De modo semelhante, outro aluno de violão do 1º ano mencionou que “aprendi muitas coisas [nas apresentações], me ajudou musicalmente” (Q 119, 1º ano2, fem., 16 anos).

Acerca da natureza das apresentações musicais realizadas pelos estudantes, constatamos que se tratam quase que exclusivamente de atividades informais, portanto amadoras. Caracterizando o perfil “não-profissional” dos ingressantes, destacamos que na turma do 1º ano1 foram identificados apenas três estudantes que exerciam atividade musical remunerada (Q 010, Q 015 e Q 022) antes do ingresso no curso, onde apenas um deles (Q 022) apontou um vínculo profissional realizado de forma regular (não esporádica). Apesar desta característica ter sido detectada em todas as turmas pesquisadas (o ingresso de jovens que não exerciam atividade profissional e não possuíam expectativa de ingresso imediato no mercado de trabalho musical), ao longo do curso uma parcela razoável dos estudantes entrou em contato com atividades musicais remuneradas, tratando-se na maioria dos casos de atividades esporádicas que não estabelecem relação direta com a própria subsistência ou a subsistência da família.

Apesar de podermos afirmar que no meio artístico-musical não são raros os casos de profissionalização precoce, especialmente por conta da pouca idade em que muitos entram em contato com a música – nesse sentido, conforme Werner (2007, p. 7), “os músicos profissionais geralmente começam a aprender música em uma idade muito jovem”¹²⁴) – é importante salientar que a grande maioria das crianças e jovens que entram em contato com a música não opta pela realização de atividades profissionais/remuneradas, sendo o atual corpo discente exemplo desse cenário. Portanto, apesar de uma grande parcela dos músicos profissionais comumente iniciar seu contato com as práticas musicais muito cedo, comumente ainda na infância, a maior parte das crianças que entra em contato com alguma atividade musical não faz a opção pela profissionalização na área. Questões referentes à idade considerada adequada para o início da aprendizagem musical, bem como à idade adequada para a realização das primeiras atividades musicais remuneradas, constituem pontos de

¹²⁴ “Professional musicians usually start learning music at a very young age [...]” (WERNER, 2007, p. 7).

discussão sobre os quais a subárea da Educação Musical não apresenta consenso. Nessa perspectiva, Fernandes, Ó, e Paz (2009, p. 35) afirmam que “um dos temas que suscita a atenção dos responsáveis pelo ensino da Música é o da precocidade”.

Sobre a parcela do corpo discente que indicou a realização de alguma atividade musical remunerada, apontamos no gráfico abaixo o percentual de estudantes que indicou ter recebido dinheiro através dessa atividade:

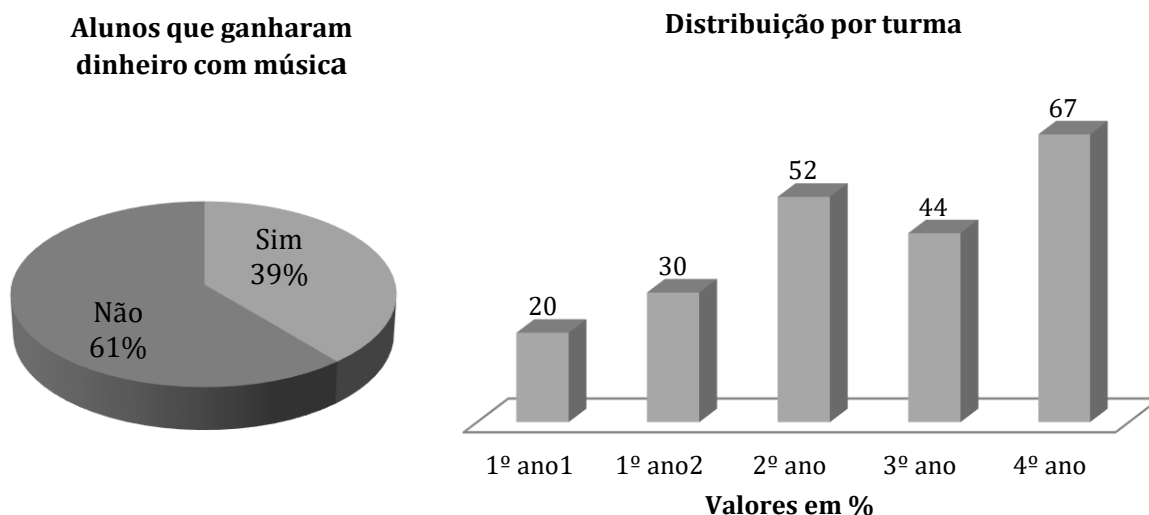


GRAFICO 27 – Alunos que ganharam dinheiro com música

GRAFICO 27.1 – Distribuição nas turmas pesquisadas

Apesar de 21% da turma ingressante (equivalente a 6 estudantes) ter indicado que já foi remunerado através de alguma atividade musical, conforme destaque anterior, apenas um estudante indicou que realiza suas práticas musicais profissionais com alguma regularidade. Essa informação atesta o caráter informal e amador das atividades realizadas pela grande maioria dos estudantes. Através do Gráfico 27.1, apresentando uma tendência natural, percebemos um significativo aumento da atividade remunerada nas turmas ao longo do curso, no entanto, via de regra, a maioria de tais atividades não se caracteriza como processos de efetiva inserção profissional. Detalhando a natureza das referidas atividades, a partir dos depoimentos coletados nos questionários através das questões abertas 08.1 e 09.1, apresentamos a seguir algumas informações acerca da natureza das atividades remuneradas exercidas pelos jovens (agrupadas nas categorias Regulares e Esporádicas a partir das indicações dos estudantes):

Atividades remuneradas realizadas com alguma regularidade¹²⁵:

¹²⁵ É necessário ressaltar que duas estudantes indicaram a remuneração recebida pela Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba na forma de bolsa como atividade remunerada, no entanto por não se configurar enquanto uma

- Q 022: “Eu ganho [dinheiro] em todo término de tocadás” (1º ano1, masc., 16 anos, baterista);
- Q 113: “Casamentos e eventos” (1º ano2, masc., 16 anos, tecladista);
- Q 209: “Somente depois de entrar no IFPB, em vários lugares (casas de show, principalmente)” (2º ano, masc., 17 anos, violista);
- Q 210: “Casamento, jantar... Desde 2011” (2º ano, fem., 17 anos, violinista);
- Q 308: “Em bandas que toco profissionalmente desde 2010 até hoje (2013)” (3º ano, masc., 18 anos, acordeom);
- Q 311: “Toco quase todos os fins de semana. Recebo [cachê] na maioria das vezes que me apresento” (3º ano, masc., 17 anos, trombonista);
- Q 316: “Em casamentos, depois que entrei aqui no IFPB” (Q 316, 3º ano, fem., 17 anos, violinista);
- Q 313: “Em casamentos e formaturas. Quase todo mês” (3º ano, fem., 17 anos, violinista);
- Q 411: “Nos últimos dois anos. Em casamentos, festas, programações culturais e na OSJPB [Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba]” (4º ano, masc., 20 anos, violinista).

Atividades remuneradas realizadas de forma esporádica¹²⁶:

- Q 010: “Pelo interior, no carnaval” (1º ano1, masc., 16 anos, clarinetista/saxofonista);
- Q 015: “Blocos [de carnaval] no ano passado” (1º ano1, masc., 15 anos, trompetista);
- Q 002: “Na igreja, há 3 meses. Fomos ajudar a igreja vizinha e o pastor nos ajudou” (1º ano1, masc., 15 anos, violonista);
- Q 007: “Tocando na igreja” (1º ano1, masc., 14 anos, violonista);
- Q 028: “Ano passado num campeonato aberto de bandas marciais” (1º ano1, masc., 16 anos, trombone);
- Q 106: “Na empresa Buon Gellato quando cantei num evento de abertura de verão dessa empresa” (1º ano2, fem., 16 anos, violonista);
- Q 116: Na Qualysom [loja de instrumentos musicais] e em bandas marciais” (1º ano2, masc., 15 anos, baterista);
- Q 119: “Em apresentações na igreja. Na verdade eram ofertas voluntárias, nunca pedi nada” (1º ano2, fem., 16 anos, violonista);

atividade de natureza profissional, entendemos que o vínculo atende apenas parcialmente à condição de “atividade musical remunerada” (Q 110, 1º ano2, fem., 16 anos, violinista; e Q 117, 1º ano2, fem., 16 anos, violinista).

¹²⁶ Em alguns casos, o caráter esporádico das atividades musicais foi detectado a partir das respostas dadas em outras questões que não as específicas acerca da atividade remunerada (questões 08 e 09). Destacamos ainda que dois estudantes que indicaram já terem realizado alguma atividade remunerada não detalharam a natureza de tais atividades em nenhum momento do questionário.

- Q 201: “No carnaval [tocando saxofone], tocando frevo com meu professor” (2º ano, masc., 18 anos, violoncelista);
- Q 204: “Algumas vezes em casamentos e festas” (Q 204, 2º ano, masc., 17 anos, baterista);
- Q 207: “Em 2011, a ocasião foi o Circuito das Praças, que vinculado à Prefeitura [de João Pessoa]” (2º ano, masc., 17 anos, violonista);
- Q 208: “Em um aniversário de 50 anos” (2º ano, fem., 17 anos, violinista);
- Q 214: “Em um projeto do IF[PB]. Já faz um tempinho” (2º ano, masc., 16 anos, baterista);
- Q 215: “Em uma cantata de natal. Foi quando fui chamado para fazer o arranjo, composição e gravação das músicas para o coral” (2º ano, masc., 17 anos, tecladista);
- Q 217: “Um casamento, festa sacramental. Trabalhei mais com harmonização que tocando” (2º ano, fem., 16 anos, violino);
- Q 218: “Em casamentos no ano passado” (2º ano, masc., 17 anos, violonista);
- Q 221: “No IFPB num projeto chamado CERTIFIC em 2012” (2º ano, fem., 18 anos, violoncelista);
- Q 304: “Em casamentos durante o ano passado” (3º ano, fem., 17 anos, violino);
- Q 306: “Vendi uma música minha para Yuri Rocha, músico e produtor musical lá de São Paulo” (3º ano, masc., 18 anos, guitarrista);
- Q 310: “Ensinando violão a alguém, ano passado” (3º ano, fem., 17 anos, violonista);
- Q 401: “Nos três últimos carnavais [com uma orquestra de frevo] e no final do passado [em um casamento com colegas de curso]” (4º ano, fem., 18 anos, saxofonista);
- Q 404: “Em casamentos, no ano de 2012” (4º ano, fem., 18 anos, guitarrista);
- Q 405: “Com a Banda Uns em várias de nossas apresentações” (4º ano, masc., 18 anos, contrabaixista);
- Q 406: “Em casamentos, durante o curso” (4º ano, masc., 17 anos, violonista/guitarrista);
- Q 408: “Em alguns casamentos que toquei. O último foi ano passado” (4º ano, fem. 17 anos, violinista);
- Q 409: “Apenas uma vez, cantando em casamento” (4º ano, fem., 17 anos, violonista).

A partir das palavras dos estudantes percebemos que de fato a maioria das atividades musicais remuneradas desenvolvidas pelo corpo discente pode ser caracterizada como trabalhos temporários, popularmente conhecidos como “bicos”. Destaca-se ainda que, como esperado, o percentual de estudantes que desenvolvem atividades musicais remuneradas cresce ao longo das turmas.

4.2.6 Inter-relações com a instituição e com o curso

Questionados acerca dos motivos que levaram ao ingresso na instituição, 71% dos estudantes apontou a possibilidade de realizar a “associação entre formação geral e ensino técnico”. O segundo fator mais destacado, mencionado por 65% destes, foi a “boa qualidade da formação geral”, seguido da “gratuidade da instituição” que foi indicada por 43%. A “boa qualidade da formação técnica” aparece como quarto fator de maior relevância e foi ressaltada por 35% dos estudantes. No gráfico a seguir, encontram-se listados os demais aspectos indicados como responsáveis pela escolha do Instituto Federal da Paraíba:

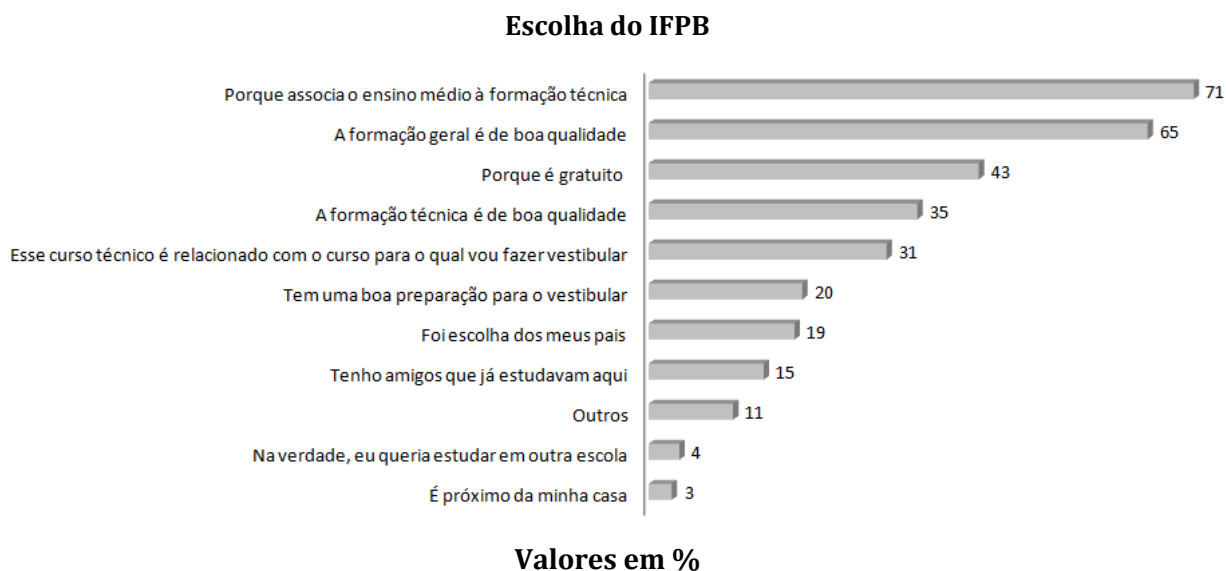


GRAFICO 28 – Motivos da escolha do IFPB

O ingresso de uma significativa parcela de estudantes na Rede Federal de Educação Profissional em busca de uma formação geral de qualidade remete-se ao fenômeno que teve início nas décadas de 1960 e 1970, momento em que a então rede de Escolas Técnicas Federais ganhou o status social de instituições de excelência, conforme discussão localizada no subitem 2.4 do Cap. 2. O novo perfil adquirido naquele contexto explicita uma das significativas transformações pelas quais as instituições da Rede Federal de Educação Profissional foram submetidas ao longo do século XX, especialmente em suas últimas décadas. Como uma das consequências dessas transformações, destacou-se o interesse e ingresso na Rede de novas camadas da população além daquelas inseridas (ou com o objetivo de inserção imediata) no mercado de trabalho.

Apesar das dificuldades estruturais apontadas em subitens anteriores, os Institutos Federais mantêm até os dias atuais o reconhecimento social como sendo instituições educativas de excelência. Confirmando esse panorama, Arruda (2013, p. 7) argumenta que “o IFPB pela sua credibilidade diante da comunidade, dentre as instituições educacionais da rede pública, adquire um status de escola de qualidade não só pela sua estrutura física, mas pela qualidade do ensino ofertado, para muitos, ter acesso a ela é motivo de orgulho, de sonho realizado, de futuro garantido”. Desse modo, por conta da sua diferenciada composição no quadro de funcionários (em termos de qualificação), estrutura física, verba garantida à assistência estudantil, bons resultados dos egressos em processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior e nos postos de trabalho, dentre outras características, a sociedade enxerga as instituições da Rede Federal de Educação Profissional como instituições de ensino de referência.

Diante deste panorama de transformações que engloba o perfil institucional e, por consequência, o perfil discente, nos remetemos à questão apresentada anteriormente no subitem 2.4 do Cap. 2 que vem sendo discutida há algum tempo por Acácia Kuenzer. Segundo a autora (KUENZER, 2011), a nova clientela da Rede Federal de Educação Profissional passou a ser composta, numa quantidade significativa, por uma parcela da população que não possui interesse na inserção do mundo do trabalho, o que acarreta inevitavelmente no “não-ingresso” de jovens que, devido à sua condição socioeconômica, encontram-se inseridos (ou às vésperas da inserção) no mercado de trabalho. Este significativo movimento em direção às Escolas Técnicas por parte daqueles que não possuem o foco na formação para o exercício de uma profissão também foi apontado por autores como Pereira (2003) e Canali (2009). Essa tendência foi batizada de “dualidade invertida” porque caracterizou-se como o oposto da histórica “dualidade estrutural” característica da educação profissionalizante brasileira, também discutida anteriormente. Enquanto a dualidade estrutural caracteriza-se pela oferta de uma educação tecnicista com o objetivo de proporcionar uma formação mínima para a parcela da população que vive do trabalho (resumida aos mínimos conhecimentos necessários para a realização de um ofício), em oposição à formação intelectual, de caráter propedêutico, ofertada aos que não vivem do trabalho. A dualidade invertida, por sua vez, configura-se na apropriação dos espaços destinados à formação profissional pelas camadas da população que não vivem do trabalho, a partir do momento em que tais espaços passam a ser reconhecidos como de excelência, registrando inclusive um alto índice de aprovação no Ensino Superior. Desse modo, uma nova clientela da Rede Federal de Educação Tecnológica, constituída de estudantes que, de algum modo, puderam retardar o

ingresso no mundo do trabalho para um momento posterior, passa a ocupar uma parcela significativa das vagas disponíveis nestes espaços. Refletindo acerca deste panorama, destacamos novamente as palavras de Kuenzer (2011):

A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade, ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada pelos jovens de classe média, que nela vêm uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social. (KUENZER, 2011, p. 51)

Ao destacar como “nova realidade da escola média para os trabalhadores” a alternativa da “modalidade de educação geral”, a autora faz referência à parcela de estudantes inserida no mercado de trabalho que não obteve êxito no processo seletivo para ingresso na Rede Federal de Educação e portanto necessitou recorrer às escolas públicas de Ensino Médio propedêutico para realizar sua formação escolar. Sobre essa parcela da população, podemos afirmar que devido ao seu ingresso precoce no mercado de trabalho, o que acarreta na necessidade de conciliação entre as atividades escolares e as demandas profissionais, concorrem em condições desiguais com aqueles estudantes que possuíram a oportunidade de retardar sua inserção no mundo do trabalho. Desse modo, concorrendo em situação de desigualdade, é natural que uma grande parcela desses jovens não obtenha êxito no concorrido processo seletivo para ingresso na Rede de Educação Tecnológica, sendo portanto, obrigados a ingressar nas escolas de Ensino Médio propedêutico, em sua expressiva maioria, vinculadas à Rede Estadual de Educação.

Neste contexto, emergiu um dos questionamentos centrais, encaminhador das discussões realizadas deste trabalho, relacionado diretamente ao contexto do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: “existe na cidade de João Pessoa uma parcela da população que vive do trabalho musical e não possui acesso ao curso? Ou, de fato, o atual corpo discente representa com proximidade o perfil dos potenciais interessados no curso?”. Compreendemos que a obtenção de resposta para a referida questão caracteriza-se como essencial para que o Curso cumpra, de fato, seu papel social a partir de uma adequada configuração. Afinal qual o sentido de conceder parte do currículo aos conteúdos “profissionalizantes voltados às demandas do mercado” caso não exista demanda social para tanto? Refletindo sobre a oferta da educação profissionalizante ainda durante o período da adolescência, Kuenzer (2000) tece a seguinte afirmação:

[...] é preciso retomar o trabalho em sua dupla dimensão, como práxis humana e como práxis produtiva, estabelecendo o Ensino Médio relações mais imediatas com o mundo do trabalho sempre que os jovens, pela sua origem de classe, precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e a sua permanência na escola. Isso significa que a aproximação das finalidades do Ensino Médio farse-á por diferentes mediações, em face das condições concretas de cada região, de cada localidade, de cada escola, de cada clientela. (KUENZER, 2000, p. 38)

Desse modo, entendendo que a concessão aberta para o caráter profissionalizante justifica-se apenas de acordo com as demandas sociais apresentadas, realizamos uma nova coleta de dados buscando compreender o perfil dos candidatos inscritos no Processo Seletivo para ingresso na instituição no ano de 2015, na tentativa de verificar a presença de candidatos que possuam vínculos profissionais com a Música porém não obtêm êxito no processo para ingresso na seleção. A discussão referente a esta questão encontra-se presente no subitem 4.2 deste capítulo.

Questionados acerca da escolha pelo Curso Técnico em Instrumento Musical em detrimento dos demais cursos ofertados pela instituição, 70% dos estudantes indicou o objetivo de “adquirir conhecimentos musicais”, seguido da parcela de 52% que afirmou ter a intenção de “melhorar o desempenho no instrumento” – dados que estão relacionados com a parcela de 82% que realizava atividade musical anterior ao ingresso no curso¹²⁷. No entanto, explicitando a heterogeneidade presente no curso, o terceiro fator mais apontado refere-se à expressiva parcela, composta por 40% do corpo discente, que afirmou ter escolhido o curso em instrumento musical porque “não gostou dos outros cursos ofertados” pelo campus João Pessoa do IFPB. É importante destacar que essa categoria obteve maior destaque inclusive do que a categoria “pretendo atuar como músico” que foi indicada por uma parcela de 38% dos estudantes. Esse dado pode ser associado à falta de outras opções de cursos relacionados às ciências humanas e sociais, o que implicaria numa grande concentração de “escolhas por aproximação” em relação ao curso de instrumento musical. O gráfico a seguir apresenta os demais motivos indicados pelos estudantes:

¹²⁷ Dos 70 estudantes que afirmaram ter a intenção de “adquirir conhecimentos musicais”, 60, equivalente à 85,7% destes, realizava atividade musical anterior ao ingresso no curso. As práticas musicais anteriores ao ingresso no curso foram abordadas no subitem 4.1.5.

Motivos da escolha do curso em instrumento musical



Valores em %

GRÁFICO 29 – Motivos da escolha do curso em instrumento musical

Se somarmos a quantidade de estudantes que indicaram pelo menos uma das categorias: “não gostei das outras opções de curso”; “achei que tinha mais chances de passar”; “achei que era o mais fácil de cursar” ou “na verdade, eu queria cursar apenas o Ensino Médio” chegamos a uma parcela que engloba praticamente a metade do corpo discente (46% dos estudantes). No entanto, podemos afirmar que a indicação de uma das alternativas acima mencionadas não caracteriza, necessariamente, o desinteresse pelo estudo da música, visto que desta parcela de 46 estudantes 39 destes (equivalente a 85%) também indicou pelo menos uma das opções: “queria aprender a tocar um instrumento”; “para melhorar o desempenho no meu instrumento”; ou “para adquirir conhecimentos musicais”.

Ilustrando esta parcela do corpo discente, destacamos a estudante de teclado do 3º ano que iniciou seu contato com o instrumento no curso e apesar de ter indicado como motivo de escolha pela instituição a gratuidade (questão 23) e como motivos de escolha pelo curso em instrumento musical a “maior chance de passar no processo seletivo” e o fato de “não ter gostado das outras opções de curso”, também assinalou que “gostaria de aprender a tocar um instrumento” (questão 24). A estudante apontou seu interesse pela música afirmando na questão aberta 01: “meu pai tocava violão e eu queria aprender teclado para acompanhá-lo nas canções” (Q 303, 3º ano, fem., 18 anos, tecladista). Ainda como uma das motivações para iniciar o aprendizado no instrumento musical, a estudante indicou na questão aberta 02: “a falta de pessoas no grupo de louvor da igreja, eu queria tocar na igreja”. Em situação

semelhante, destacamos ainda a estudante de violão do 3º ano que também iniciou seu contato com o instrumento musical na instituição e indicou a escolha do curso porque “não gostou das outras opções de curso” e que “na verdade, eu queria cursar apenas o Ensino Médio” mas também porque “queria aprender a tocar um instrumento” e “queria adquirir conhecimentos musicais”.

Acerca da parcela de 7% dos estudantes que, de fato, não indicou interesse pelos conhecimentos e práticas musicais no momento de ingresso no curso, destacamos a estudante de violino do 2º ano que, apesar de já cantar no coral da igreja, destacou que a escolha da instituição, na verdade foi uma “escolha dos pais” motivados pela “boa qualidade da formação geral”. Como motivo da escolha por instrumento musical, a estudante apontou que “tinha mais chances de passar” e que “não gostou das outras opções de curso”. Assinalou ainda que “na verdade, gostaria de cursar apenas o Ensino Médio”. Acerca de suas expectativas prévias ao ingresso no curso ressaltou que “não tinha expectativas pois não sabia como ia ser o curso, não tive quase nenhuma informação”. Destacamos ainda a estudante de teclado do 3º ano (Q 301, 3º ano, fem., 17 anos) que iniciou seu contato com o instrumento após o ingresso na instituição e apontou que a escolha do curso se deu por “outros motivos”, ressaltando que “meu pai fez minha inscrição” (questão 24). A estudante indicou ainda que “na verdade, minha intenção não era cursar música” (questão 01).

Acerca do momento anterior ao ingresso na instituição, o corpo discente indicou as seguintes expectativas em relação ao curso – coletadas a partir da questão aberta 25:

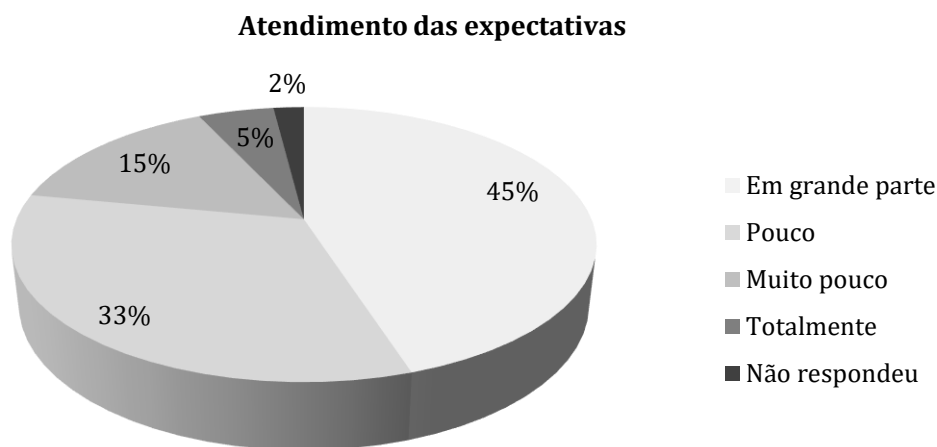
Expectativas prévias ao ingresso no curso



Valores em %

GRAFICO 30 – Expectativas em relação ao curso

Conforme mencionado anteriormente, a expectativa em “aprender a tocar” ou o “aprimoramento no instrumento musical” foram destacados por uma significativa quantidade de jovens, inclusive entre aqueles que não possuíam maiores expectativas em relação à sua atuação musical. Destacou-se ainda empatada como principal categoria apontada, as “boas expectativas” não acompanhadas de maiores especificações. Podemos fazer relação desta parcela de jovens com aqueles que ingressaram no curso desprovidos de maiores informações acerca da instituição e do desenvolvimento do curso, conforme discussões anteriores. Refletindo acerca das expectativas dos estudantes, apresentamos a seguir o gráfico que aponta o nível de satisfação em relação a estas:



Valores em %

GRAFICO 31 – Atendimento das expectativas em relação ao curso

Buscando compreender com maior profundidade os dados apontados no gráfico acima, a partir da questão aberta 26.1 pudemos relacionar o que cada parcela dos estudantes indicou como justificativa para seu nível de satisfação. A parcela de 5% dos estudantes que mencionou ter suas expectativas “totalmente atendidas” não detalhou os motivos de sua resposta. Por sua vez, a parcela de 15% que afirmou ter suas expectativas atendidas “muito pouco”, detalhou apenas os aspectos negativos de seu grau de satisfação (apontados a seguir). Nos demais grupos, que afirmaram ter suas expectativas atendidas “em grande parte” e “pouco”, a qualidade do corpo docente foi apontada como principal aspecto de satisfação em relação ao curso. O segundo aspecto responsável pela satisfação dos estudantes foi a boa qualidade da formação geral ofertada pela instituição, dado que reforça a análise da questão

23. O gráfico a seguir aponta o que cada parcela dos estudantes indicou como justificativa para seu nível de satisfação:

Aspectos positivos e negativos referentes ao grau de satisfação dos estudantes



Valores em %

GRÁFICO 32 – Fatores que determinaram o grau de atendimento das expectativas

Referente aos aspectos que diminuem o atendimento das expectativas discentes, foram destacadas por todos os grupos acima mencionados a estrutura física do curso (questão anteriormente abordada); as questões relativas a substituição de professores; e o aspecto estrutural do curso, relativo às questões curriculares. Os dados encontrados a partir da categorização da questão aberta 26.1 confirmam as análises anteriores que apontam para uma série de dificuldades estruturais ainda presentes no contexto do Curso Integrado em Instrumento Musical que podem ser relacionadas, dentre outras questões, com o atual processo de expansão pelo qual a Rede Federal de Educação Tecnológica vem passando ao longo dos últimos anos. Conforme mencionado anteriormente, a acelerada expansão da Rede acarretou (e ainda vem acarretando), dentre outras dificuldades, num grande percentual de estudantes que não são contemplados pelos programas sociais da política de assistência estudantil, visto que inevitavelmente os recursos financeiros voltados para os Institutos Federais acabam sendo demasiadamente “pulverizados”. Para um maior aprofundamento acerca do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, consultar Moura (2013b).

Refletindo acerca da influência do curso sobre as preferências musicais do corpo discente, a questão 27 solicitou que os estudantes indicassem se o curso contempla o repertório que faz parte dos seus gêneros musicais favoritos. O gráfico a seguir apresenta os dados obtidos pela análise da questão:

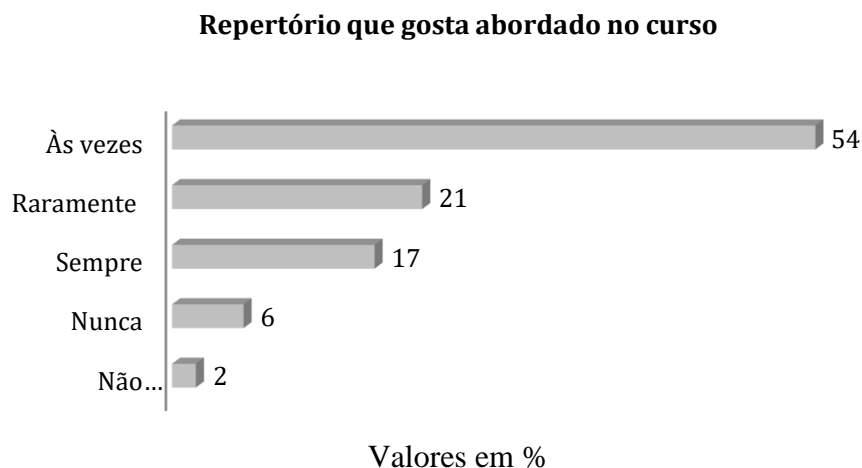


GRAFICO 33 – Abordagem no curso das músicas que fazem parte do gosto musical dos estudantes

Num contexto de considerável diversidade de gêneros musicais, conforme discussão realizada no subitem 4.1.4 deste capítulo, entendemos como significativos os dados acima indicados, visto que a inclusão da totalidade de tais gêneros nos conteúdos curriculares configurar-se como tarefa impossível de ser realizada (especialmente quando consideramos a altíssima velocidade de produção e distribuição musical contemporâneas, conforme discussão do subitem 4.1.4, o que acarreta numa transformação constante do repertório dos estudantes).

A impossibilidade de abordagem acima mencionada torna-se ainda mais evidente quando partimos da compreensão que os conteúdos abarcados pelo currículo não podem restringir-se ao repertório discente. Conforme explicitamos anteriormente, defendemos um currículo que abarque tanto parte dos repertórios discentes quanto os repertórios entendidos pela área da Música e pelos docentes como significativos em termos de formação, a partir do estabelecimento de permanente diálogo, não havendo portanto uma relação de submissão entre os referidos repertórios.

Caracterizando ainda a realização de um trabalho musicalmente significativo junto aos estudantes, 62% destes indicaram que o curso influenciou seu gosto musical, conforme aponta o gráfico a seguir:



GRÁFICO 34 – Influência do curso no gosto musical.

GRÁFICO 34.1 – Tipo de influência no gosto musical.

A expansão das preferências musicais destacou-se como o principal tipo de influência exercido pelo curso no gosto musical dos jovens. Nesse sentido, os estudantes indicaram como significativa sua aproximação com o repertório erudito e com a música brasileira¹²⁸. A aproximação com a música erudita, advinda das práticas realizadas no curso, foi ratificada na análise da questão aberta 04 que, apresentando os gêneros musicais favoritos do corpo discente, apontou este repertório como um dos favoritos de 35% dos estudantes do curso.

Acerca do aprendizado de teoria musical, 99% dos estudantes afirmaram que consideram importante a realização de tal estudo. O único estudante que afirmou não considerar importante o estudo teórico justificou-se indicando que: “não pretendo atuar profissionalmente” (Q 222, 2º ano, fem., 19 anos, tecladista). A partir dos dados levantados pela questão aberta 17.1, foi identificada uma significativa pluralidade de entendimentos acerca das funções dos conhecimentos teóricos. Nesse contexto, destacaram-se perspectivas amplas como a do estudante de teclado do 1º ano¹ que apontou a importância da teoria musical “para desenvolver a percepção, entender a música e melhorar a execução consciente desta” (Q 013, 1º ano¹, masc., 14 anos). O auxílio no ato da composição e o trabalho com harmonia também foram destacados com alguma recorrência e podem ser ilustrados nas palavras do estudante de guitarra do 3º ano que afirmou que o estudo de teoria é importante “para abrir minha mente na hora de compor, em relação à harmonia” (Q 306, 3º ano, masc., 18 anos). A elaboração de arranjos musicais também foi apontada, conforme relato do

¹²⁸ Referindo-se a gêneros como samba, baião, maracatu, frevo, etc.

estudante de violino do 1º ano1: “[o estudo da teoria é importante] pra entender a música, fazer arranjos” (Q 017, 1º ano1, masc., 16 anos). Outra fator apontado como justificativa para o estudo de teoria foi a possibilidade de atuação em orquestras (Q 019, 1º ano1, masc., 16 anos, trompetista).

Destacou-se ainda a presença de uma parcela significativa de estudantes que, partindo de uma concepção “tradicional” ou “conservadora” (referindo-nos ao modelo de ensino conservatorial abordado anteriormente no subitem 4.1.5), apontou o aspecto teórico como centro da prática musical, conforme afirmou um estudante de violão do 1º ano1 ao sinalizar que “a teoria musical pode ser considerada a base de tudo” (Q 002, 1º ano1, masc., 15 anos). Ilustrando esta perspectiva, destacamos abaixo alguns trechos das respostas obtidas na questão aberta 17.1:

Q 016: “Sem teoria eu seria apenas mais um músico” (1º ano1, masc., 16 anos, baterista);

Q 018: “A teoria musical é a base de conhecimento que qualquer músico deve ter para executar uma música. Um médico não deve fazer uma cirurgia sem saber como o corpo funciona” (1º ano1, masc., 15 anos, tecladista);

Q 113: “Não adianta tocar bem e não saber o nome do que está tocando” (1º ano2, masc., 16 anos, tecladista);

Q 118: “Sem teoria não temos base para tocar o instrumento” (1º ano2, fem., 17 anos, violinista);

Q 119: “É o princípio de tudo!” (1º ano2, fem., 16 anos, violonista);

Q 202: “Antes de tudo é necessário a teoria” (2º ano, fem., 18 anos, violinista);

Q 206: “É essencial para um bom músico saber a parte teórica” (2º ano, fem., 16 anos, violinista);

Q 209: “Acho que um músico sem teoria não é um MÚSICO” (2º ano, masc., 17 anos, violista, destaque do estudante);

Q 215: “A teoria para mim é a base de tudo” (2º ano, masc., 17 anos, tecladista);

Q 216: “É essencial para um músico” (2º ano, masc., 17 anos, violonista);

Q 218: “Não tem uma função estudar só o instrumento” (2º ano, masc., 17 anos, violonista);

Q 219: “A teoria é a base de uma prática profissional” (2º ano, fem., 19 anos, pianista);

Q 309: “Sem a teoria não teremos uma boa prática” (3º ano, fem., 17 anos, violinista);

Q 311: “É a base para ser um bom músico” (3º ano, masc., 17 anos, trombonista);

Q 314: “Precisa da teoria pra fazer ou entender a prática” (3º ano, fem., 18 anos, violinista).

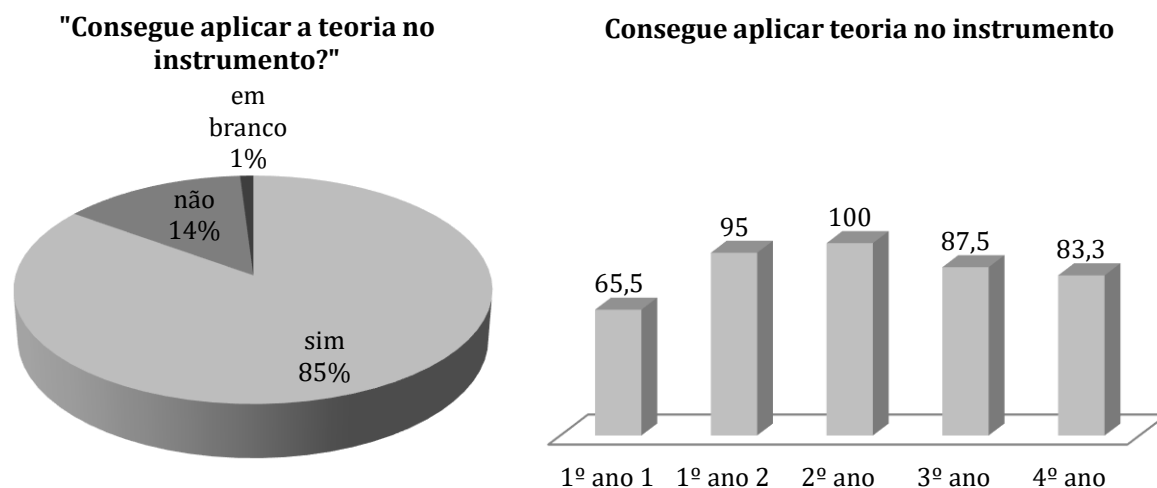
Podemos relacionar as perspectivas acima mencionadas com a influência de contextos e professores advindos do método tradicional (conservatorial) de ensino musical que inicia o estudo da música pelo aprendizado da notação musical. Os defensores dessa vertente compreendem que a teoria (nos termos anteriormente descritos) antecede a prática musical. Caracterizando esse modelo de ensino, Malaquias e Vieira (2016, p. 330) apontam que “tradicionalmente, o início do estudo musical se dava com a utilização de métodos específicos, para o aprendizado de leitura das notações musicais, e livros com exercícios musicais organizados para a iniciação e desenvolvimento da parte técnica de como se tocar um instrumento musical”. Os autores desenvolvem seu raciocínio indicando que:

Diferentes gerações de músicos iniciaram seus estudos utilizando esse tipo de literatura [referindo aos métodos clássicos para a iniciação da teoria musical] e, em alguns casos, só teriam a oportunidade de começar a praticar música num conjunto musical como uma banda ou coral depois de conseguir assimilar ao menos uma parte do conteúdo teórico proposto. (MALAQUIAS; VIEIRA, 2016, p. 330)

Percebemos assim uma influência significativa da corrente tradicional na perspectiva dos estudantes acima mencionados, compreendendo que esta configura uma vertente ainda fortemente presente no atual contexto de educação musical brasileiro¹²⁹, confirmando discussões anteriores.

Sobre a aplicação dos estudos teóricos nas práticas musicais, uma parcela de 85% do corpo discente afirmou que consegue realizar as devidas aproximações. Construído a partir da questão 18, o gráfico 35.1 apresenta o percentual por turma pesquisada de tais articulações:

¹²⁹ Acerca da presença do Modelo Conservatorial no contexto de ensino musical brasileiro, consultar Pereira (2012). Em sua pesquisa, o autor analisa projetos pedagógicos de quatro diferentes cursos de Licenciatura em Música do Brasil, constatando uma significativa influência do referido modelo.



Valores em %

GRÁFICO 35 – Aplicação da teoria no instrumento.

GRÁFICO 35.1 – Aplicação de teoria no instrumento ao longo do curso

A maior concentração de estudantes com dificuldade em relacionar teoria e prática musical foi localizada na turma do 1º ano1, recém ingressa na instituição e que conta com estudantes que possuíam pouco ou nenhum contato prévio com o instrumento, o que justifica a não vinculação entre teoria e prática. Caracterizando a parcela de 34,5% da referida turma, destacamos as palavras da estudante de bateria que afirmou: “ainda não adquiri conhecimentos suficientes” (Q 023, 1º ano1, fem., 15 anos). Acerca daqueles que afirmaram conseguir aplicar os conhecimentos teóricos na execução do instrumento, a “leitura de partituras” foi a prática que obteve maior destaque em todas as turmas pesquisadas, seguida da “realização de escalas”.

No que diz respeito aos estudantes das demais turmas que afirmaram não conseguir realizar a integração entre teoria e prática, o motivo mencionado com maior recorrência tratou-se da falta de integração entre os conteúdos ministrados nas disciplinas teóricas e aqueles presentes nas disciplinas voltadas à prática instrumental. Ilustrando este contexto destacamos alguns fragmentos de respostas obtidas nas questões abertas 17.1, 18.1 e 18.2, como o depoimento da estudante de violino do 4º ano que afirmou que “na maioria das vezes não aplico os conhecimentos de teoria musical no meu instrumento. Aplico apenas o básico da teoria, talvez pela falta de incentivo a essa integração de teoria e prática” (Q 408, 4º ano, fem. 17 anos, violinista). Nessa perspectiva, podemos indicar ainda as palavras da estudante de violão do 3º ano que afirmou: “a teoria é muito complicada para ser associada a ele [o violão]” (Q 315, 3º ano, fem., 17 anos, violonista).

Apesar da presença de estudantes como os dois acima mencionados, entendemos que o não estabelecimento de vínculo entre teoria e prática musical configura uma exceção dentro do contexto curso, visto que a partir do final do 1º ano letivo (1º ano2), a média de estudantes por turma que conseguem realizar a integração entre teoria e prática passa dos 90% (91,5%), o que sinaliza um aspecto extremamente positivo do trabalho desenvolvido no curso.

Ainda refletindo acerca das inter-relações entre o corpo discente e o curso, através das respostas obtidas na questão aberta 20, calculamos a quantidade média de horas de permanência diária dos estudantes na instituição. O gráfico a seguir apresenta os resultados agrupados por turma pesquisada:

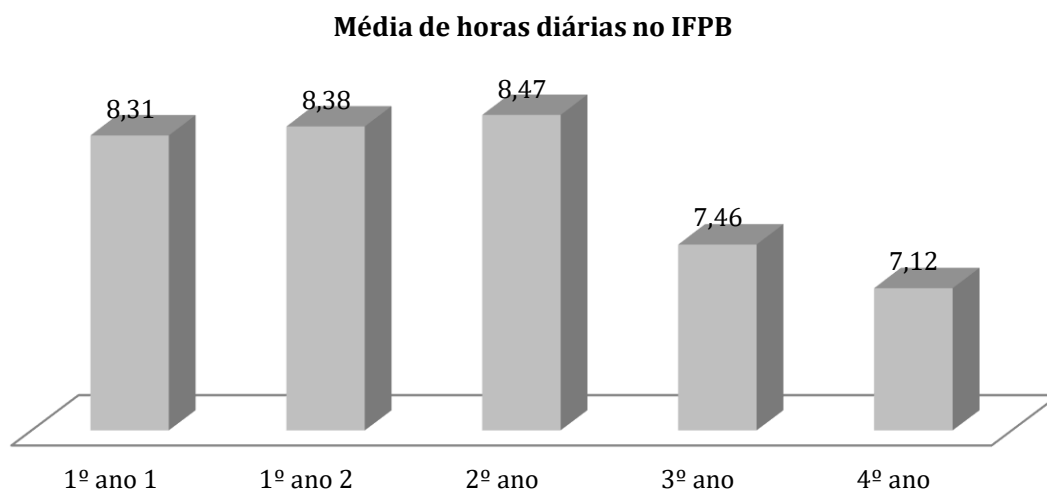


GRÁFICO 36 – Quantidade média de horas diárias dentro da instituição

Apesar de tratar-se de um curso matutino, conforme informação disponibilizada no site da instituição¹³⁰, a partir dos dados acima apontados, a média de horas diárias de permanência na instituição referente aos estudantes do curso de instrumento musical foi de 8 horas. Destaca-se ainda que esse valor não inclui o tempo de deslocamento da residência do estudante até a instituição, bem como o retorno no final do dia letivo, e é necessário ressaltar estes deslocamentos também representam uma quantidade considerável de tempo visto que apenas seis estudantes moram no mesmo bairro da instituição. A quantidade de horas acima indicada trata-se de um dado significativo quando partimos da seguinte equação: o início das aulas ocorre às 7h da manhã – o que obriga o estudante a acordar em média com uma hora de antecedência (6h) – e contabilizando a média geral de 8h de permanência, teremos uma saída

¹³⁰ Informação disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/cursos/cursos-tecnicos-integrados/instrumento-musical/?searchterm=instrumento%20musical>>. Acesso em: 06/07/2015.

da instituição aproximadamente às 15h. Somando ainda um tempo médio de deslocamento para casa de uma hora, temos uma chegada prevista para às 16h, o que acaba caracterizando o curso, na prática, como de período integral.

É necessário destacar que essa elevada carga horária não é integralmente preenchida com atividades escolares (aulas, ensaios, etc.) visto que, por conta da logística da instituição, alguns horários acabam permanecendo “vagos”. Essa informação adquire um caráter problemático quando levamos em consideração que a instituição ainda não disponibiliza a adequada estrutura física para o estudo individual e/ou coletivo dos estudantes (cabines de estudo individual, salas de ensaio, musicoteca, etc.). A ausência de uma adequada estrutura material justifica grande parte as respostas encontradas na questão 26.1, acerca do grau de satisfação dos estudantes em relação ao curso, anteriormente discutida. Conforme destacado no subitem 4.1.1, intitulado “Procedimentos metodológicos: coleta e análise de dados”, durante o preenchimento dos questionários, a questão aberta 20 suscitou reflexões por parte de diversos estudantes tais quais: “Caramba! Eu nunca imaginei que passava 8h na segunda, 10h na terça! É tempo demais!!!”. Compreendemos que o excesso de carga horaria somado à falta de adequada estrutura ocasiona diversas dificuldades ao corpo discente, sendo o alto índice de evasão um dos seus principais indicadores.

Apesar da elevada carga horária demandada pelo curso, 63% dos estudantes afirmou que participa de alguma atividade musical realizada fora da instituição. O gráfico a seguir apresenta as atividades mencionadas pelo corpo discente:



GRÁFICO 37 – Atividades musicais realizadas em outros espaços

As atividades musicais ligadas às instituições religiosas novamente aparecem destacadas como sendo de extrema importância para uma grande parcela do corpo discente, de modo que, confirmando as discussões anteriormente realizadas, a prática musical religiosa caracteriza a atividade musical extra-instituição mais apontada pelo corpo discente. A prática em bandas de música popular, assim como na Orquestra Jovem da Paraíba e em Bandas Marciais, foram as demais atividades mencionadas com maior recorrência pelos estudantes.

Ainda sobre as atividades musicais realizadas fora da instituição, 10% do total do corpo discente afirmou que realiza aulas de música também em outro espaço. O gráfico abaixo apresenta o percentual desses estudantes por turma pesquisada:

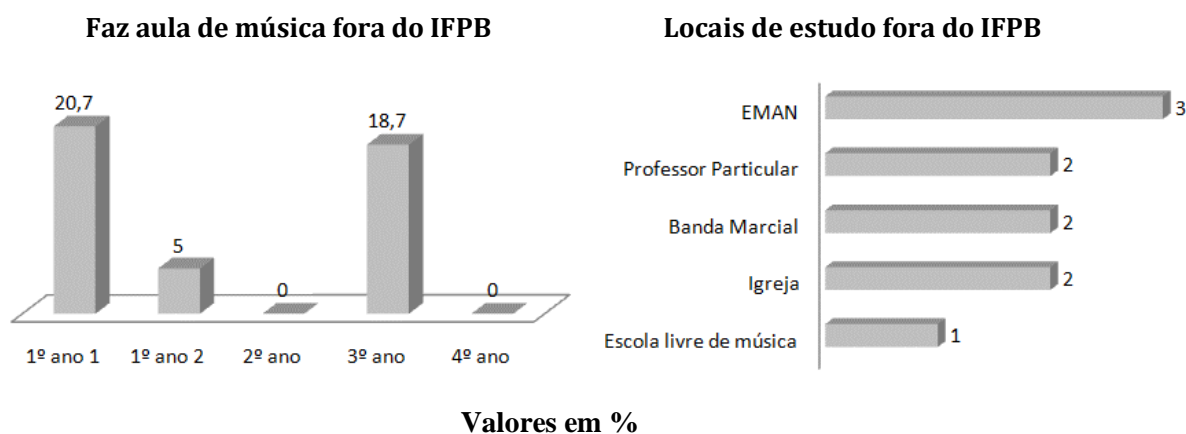


GRÁFICO 38 – Estudantes que realizam aula de música em outro espaço.

GRÁFICO 38.1 – Locais de estudo de música fora da Instituição.

Concluindo este subitem, apresentamos os dados obtidos a partir da questão fechada 29 que indagou sobre a possibilidade de abandono do curso. Questionados se já haviam pensado em desistir do curso, 48% dos estudantes afirmaram que já haviam cogitado esta possibilidade, como aponta o gráfico a seguir:

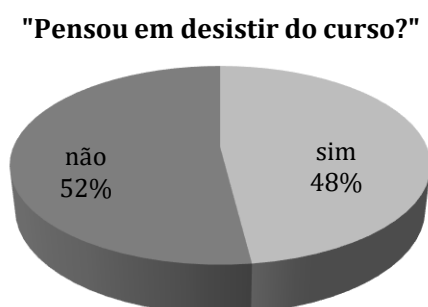


GRÁFICO 39 – Estudantes que já pensaram em desistir do curso

Com base no gráfico, percebemos que praticamente metade dos estudantes que atualmente compõem o corpo discente já cogitaram a possibilidade abandonar o curso antes de sua conclusão. A partir da questão aberta 29.1, os estudantes apontaram quais as causas que contribuíram para o surgimento desta possibilidade, conforme apresenta o gráfico a seguir:

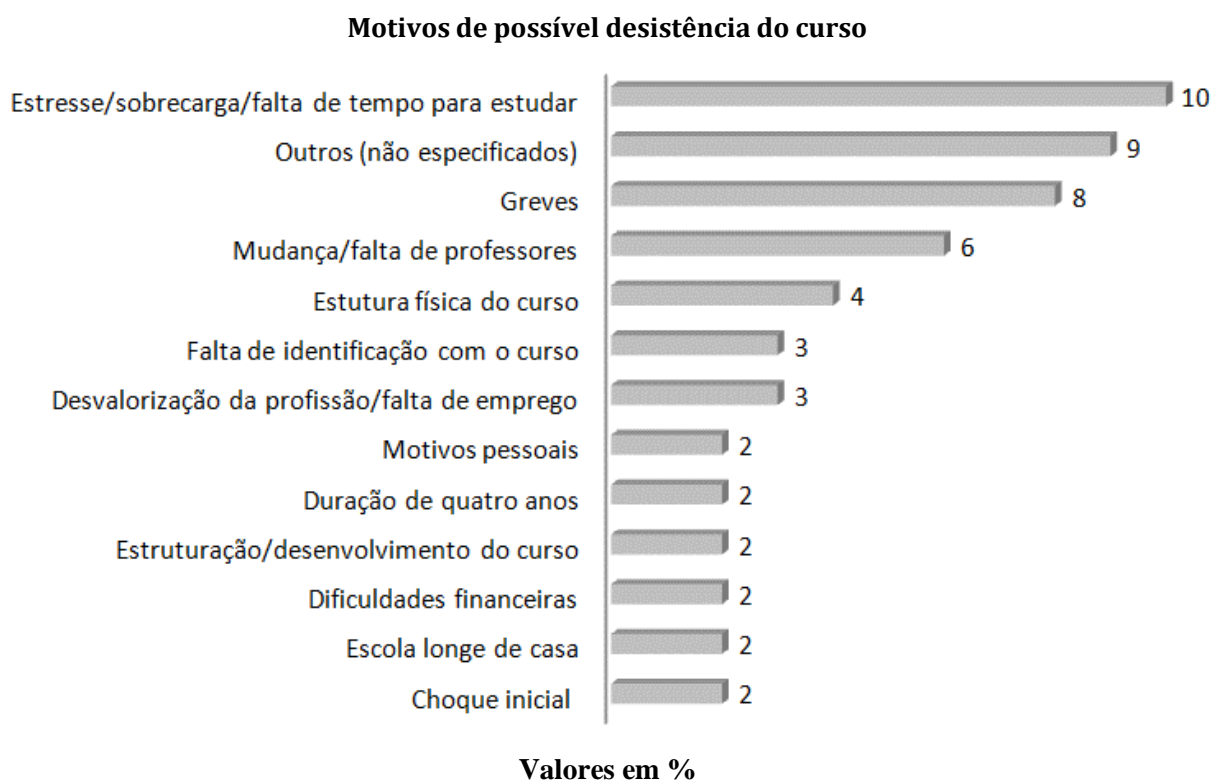


GRÁFICO 40 – Motivos que influenciaram a possibilidade de desistência do curso

Corroborando com a análise da questão 20, que apontou uma elevada carga horária em todas as séries do curso, através do gráfico acima percebemos que essa informação encontra-se diretamente relacionada com as principais causas de possível abandono do curso. Este dado confirma a reflexão de Leite (2014), apontada no Cap. 1, indicando um “excesso de componentes curriculares das matrizes dos cursos da EPTIEM [Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio]” que inevitavelmente acarreta em “uma sobrecarga de atividades para os estudantes que, nem sempre, conseguem dar conta da complexidade imputada aos oriundos das posições sociais desfavorecidas historicamente” (LEITE, 2014, p. 103). Caracterizando a parcela que apontou o “estresse, sobrecarga ou falta de tempo para estudar” destacamos os seguintes fragmentos obtidos nas repostas da questão aberta 29.1:

Q 102, 1º ano2, fem., 16 anos, violinista: “é muito cansativo a carga horaria daqui. É muito longe da minha casa, eu tenho que acordar muito cedo e as matérias normais são bem puxadas”;

Q 117, 1º ano2, fem., 16 anos, violinista: “a carga horaria do IFPB é muito grande e me deixa exausta”;

Q 201, 2º ano, masc., 18 anos, violoncelista: “como a carga horária do ensino médio é muito grande não temos muito tempo de estudar o instrumento”;

Q 203, 2º ano, masc., 18 anos, tecladista: “distância e cansaço”;

Q 209, 2º ano, masc., 17 anos, violista: “carga horária, não conciliação das matérias acarretando em notas baixa e medo de reprovar”;

Q 208, 2º ano, fem., 17 anos, violinista: “por falta de estrutura [do curso], uma carga horária muito puxada e medo de não dar conta de todas as disciplinas”;

Q 210, 2º ano, fem., 17 anos, violinista: “por causa da carga horária”;

Q 309, 3º ano, fem., 17 anos, violonista: “pelo fato de estar sobrecarregada e não ter tempo para estudo”;

Q 313, 3º ano, fem., 17 anos, violinista: “[pensei em desistir] no primeiro ano pois era muito cansativo e eu não gostava do colégio”;

Q 411, 4º ano, masc., 20 anos, violinista: “pela carga horaria, pelo estresse, etc.”.

A ocorrência de greves foi o segundo fator destacado com maior recorrência pelos estudantes, seguida da parcela de estudantes que apontou as mudanças de professores, (caracterizadas também pelos períodos de ausência de professores ocorridos em algumas transições). A inadequação da estrutura física, questão recorrente ao longo do trabalho, também destacou-se como causa de possível abandono do curso, conforme destacou a estudante de piano do 3º ano que indicou ter pensado em desistir do curso “por falta de condições oferecidas aos alunos” (Q 220, 3º ano, fem., 17 anos). A falta de identificação com o curso foi indicada por alguns estudantes, conforme apontam os fragmentos abaixo:

Q 203, 2º ano, masc., 18 anos, tecladista: “não é realmente o que vou seguir”;

Q 215, 2º ano, masc., 17 anos, tecladista: “ao sair daqui não serei músico”;

Q 303, 3º ano, fem., 18 anos, tecladista: “porque não é isso que eu quero. Não quero me formar em musica”;

Q 315, 3º ano, fem., 17 anos, violonista: “não tenho interesse em atuar em música”.

Apresentando ainda outras questões apontadas com menor recorrência, destacamos a incerteza relacionada ao futuro da profissão de músico, conforme relatou a estudante de violino do 2º ano: “mesmo que tenhamos bons exemplos dos professores de música, [a profissão] ainda é muito discriminada no Estado” (Q 217, 2º ano, fem., 16 anos). Partindo de um entendimento semelhante, e acrescentando a dificuldade financeira para adquirir seu instrumento, a estudante de violoncelo do 2º ano afirmou que “eu não tenho instrumento, meus pais não gostam e às vezes penso que não terei emprego com essa profissão, como todos dizem” (Q 221, 2º ano, fem., 18 anos). Também apontando a condição material como fator de dificuldade no prosseguimento dos estudos, o estudante de teclado 1º ano² ressaltou como possíveis motivos relacionados à desistência do curso: “dificuldades financeiras e no início não me identificava com o curso e com o instrumento” (Q 120, 1º ano², fem., 17 anos). A dificuldade na realização do Trabalho de Conclusão de Curso também foi indicada por um estudante de bateria do 4º ano (Q 410, 4º ano, masc., 18 anos, baterista).

A duração do curso, atualmente realizado em 4 anos, em oposição à duração de 3 anos encontrada no Ensino Médio propedêutico, também foi apontada pelos estudantes como causa de possível abandono. Podemos relacionar esta questão com a recente modificação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que passou a promover a certificação referente ao Ensino Médio, conforme destacou o estudante de violão do 4º ano, afirmando que pensou em desistir do curso “porque já passei na UFPB pra comunicação social e não preciso desse diploma para meu ingresso lá” (Q 402, 4º ano, masc., 18 anos, violonista). Apesar do aprofundamento acerca da recente modificação do ENEM fugir ao alcance deste trabalho, entendemos que ela necessita de uma breve contextualização. A partir do ano de 2009, o ENEM passou a conferir certificação referente ao Ensino Médio para aqueles que possuísem mais de 18 anos e obtivessem a pontuação mínima de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame e 500 (quinhentos) pontos na redação¹³¹. Refletindo acerca desse complexo panorama imposto pelo Exame, Serrao (2014) argumenta que:

¹³¹ “Nos termos da Portaria MEC nº 10, de 20 de maio de 2012 e da Portaria INEP nº 179, de 28 de abril de 2014, o participante do Enem interessado em obter o certificado de conclusão do Ensino Médio ou a declaração parcial de proficiência deverá atender aos seguintes requisitos: indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio, no ato da inscrição, bem como a Instituição Certificadora; possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data da primeira prova de cada edição do exame; atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação. Atendidos os requisitos necessários à obtenção do certificado de conclusão do Ensino Médio ou da declaração parcial de proficiência, as instituições certificadoras são as responsáveis pela emissão desses documentos aos participantes do Enem que a tenham indicado no momento da inscrição. As instituições habilitadas a participar do processo de certificação com base nos resultados de desempenho no Enem são as Secretarias de Estado de Educação e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante assinatura do Termo de Adesão” (INEP, 2015, s/p).

Nesse contexto em que o Enem tem sido pensado como um possível indicador da qualidade da educação de nível médio e como exame de acesso ao ensino superior, sua função certificadora tem sido pouco divulgada, explorada e, principalmente, pouco analisada. Outra questão posta pelo Enem e que aos poucos vem sendo debatida diz respeito ao fato de que **funções díspares (seleção e classificação para fins de certificação) dificilmente são adequadamente executadas por um mesmo exame [...]** (SERRAO, 2014, p. 157, grifos nossos)

A partir dessa panorama, concordamos com Serrao (2014, p. 188) que se tornou necessário investir em processos de meta-avaliação “para produzir evidências sobre o que, de fato, está sendo medido e/ou avaliado por esses exames [Encceja e Enem], explorando assim a adequação desses instrumentos de avaliação existentes em relação às finalidades esperadas”. Desse modo, compreendendo a complexidade da questão frente às limitações do presente trabalhos, para um maior aprofundamento da discussão, recomendamos a leitura de Corti (2013).

Os dados obtidos a partir da questão aberta 29.1 corroboram com a pesquisa desenvolvida por Leite (2014), conforme ressaltado no Cap. 1, que aponta que os cursos integrados ofertados pelo IFPB atualmente caracterizam-se por um significativo excesso de componentes em suas matrizes curriculares, o que necessariamente acarreta uma sobrecarga de atividades para os estudantes (LEITE, 2014, p. 103). É importante ressaltar que esta realidade de excesso de componentes curriculares e a conseqüente sobrecarga de atividades para os estudantes (e docentes) vem sendo identificada em outros contextos de realização do currículo integrado, como também indicou Estivaleta (2014). Caracteriza-se assim o complexo contexto de efetivação da proposta integrada ainda marcado por muitas incertezas e dificuldades (conceituais e práticas) encontradas nas instituições que, conforme discussão realizada no Cap. 1, atuam, via de regra, sem o adequado suporte material e teórico-metodológico.

4.2.7 Perspectivas de futuro

Concluindo as considerações acerca do perfil do atual corpo discente, abordaremos a seguir as pretensões indicadas pelos estudantes em relação ao seu futuro acadêmico e profissional, bem como referente às suas práticas musicais. Sobre a continuação dos estudos, todos os estudantes (100%) apontaram a intenção de ingressar no Ensino Superior após a conclusão do curso técnico integrado. O gráfico abaixo apresenta o percentual dos estudantes

que pretendem continuar seus estudos na área da Música, bem como nas outras áreas do conhecimento, e sinaliza ainda o percentual daqueles que ainda não haviam definido sua área de atuação futura:

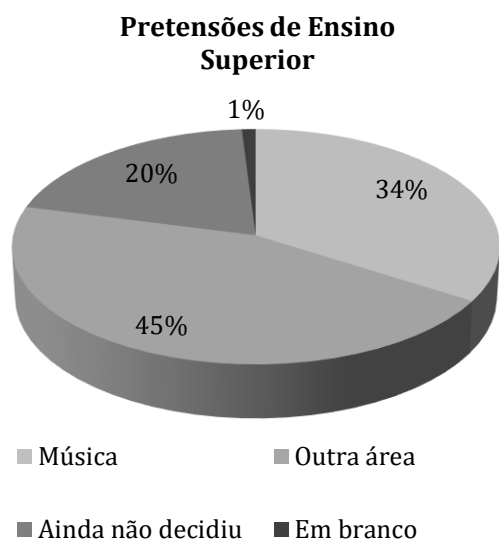


GRÁFICO 41 – Realização de atividade musical após o término do curso

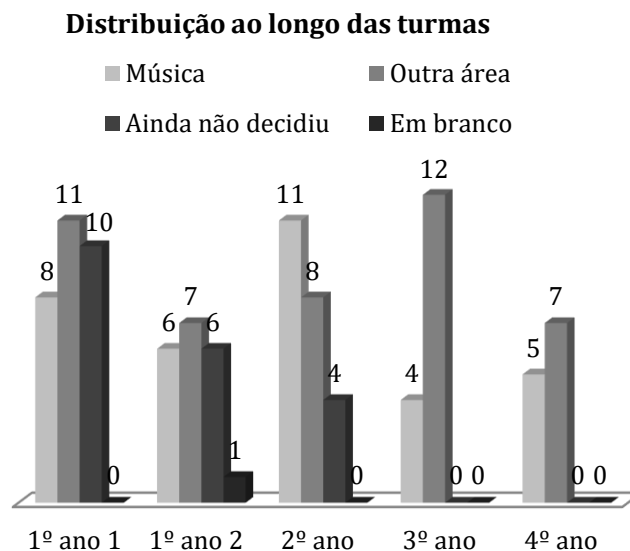


GRÁFICO 41.1 – Realização de atividade musical após o término do curso ao longo das turmas

Acerca da parcela de 34% dos estudantes que indicou a pretensão de ingressar no curso superior de Música, 76% destes (equivalente a 26 estudantes) apontaram como significativa a influência do curso em tal decisão, conforme sinaliza o gráfico a seguir:

O curso influenciou na decisão em fazer vestibular para música?

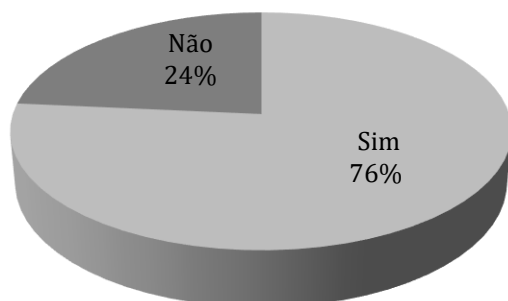


GRÁFICO 42 – Influência do curso na pretensão de ingressar no Ensino Superior em Música

O curso influenciou na decisão

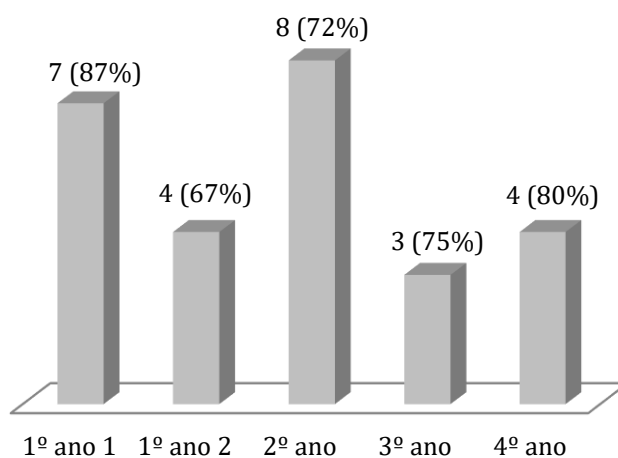


GRÁFICO 42.1 – Influência do curso na pretensão de ingressar no Ensino Superior em Música ao longo das turmas.

Caracterizando as possibilidades de influência que o curso exerceu sobre os estudantes que indicaram a continuação dos estudos acadêmicos na área da Música, apresentamos algumas das respostas obtidas na questão aberta 30.2. Destacam-se, por exemplo, relatos como o da estudante de violino do 2º ano que não havia realizado nenhuma atividade musical antes de ingressar na instituição e apontou como um dos fatores determinantes na escolha do curso o fato de “não ter gostado das outras opções de curso” ofertadas pelo IFPB. Caracterizando a influência do curso como determinante na pretensão de ingressar no curso superior de música, a estudante afirmou que “sem o curso eu não teria começado a estudar violino” (Q 208, 2º ano, fem., 17 anos). Ainda caracterizando a influência do curso, e apontando a importância da figura do professor de instrumento que acompanha o estudante ao longo dos 4 anos de curso, a estudante, ao responder a questão aberta 2 sobre as influências musicais anteriores, salientou que “antes de entrar no IFPB ninguém [havia contribuído com meu interesse pela música]. Depois que eu entrei a minha professora de violino [contribuiu]” (Q 208, 2º ano, fem., 17 anos). Caracterizando um tipo de influência próxima da acima descrita, destacamos a estudante de violino do 3º ano que de modo semelhante ingressou no curso por “não ter gostado das outras opções” e iniciou seu contato com o instrumento na instituição. A estudante afirmou na questão 30.2: “fui gostando do instrumento e vi que que era o que eu queria para mim” (Q 304, 3º ano, fem., 17 anos). Destacamos ainda o caso do estudante de contrabaixo recém ingresso na instituição que já havia estudado música no ensino fundamental, com professor particular e atuava musicalmente em sua igreja. Apesar de ter ingressado no curso com uma expectativa equivocada, acreditando que iria aprender a construir e consertar instrumentos, tornando-se um luthier, o estudante adquiriu a pretensão de cursar a graduação em música e afirmou que através do curso: “eu vi que se tiver empenho dá para se viver de música” (Q 009, 1º ano1, masc., 15 anos).

Acerca da parcela de 45% dos estudantes que indicou a intenção de realização da formação superior em outras áreas do conhecimento, o gráfico a seguir apresenta os cursos mencionados:

Cursos apontados pelos estudantes que indicaram interesse em ingresso no curso superior de outras áreas do conhecimento

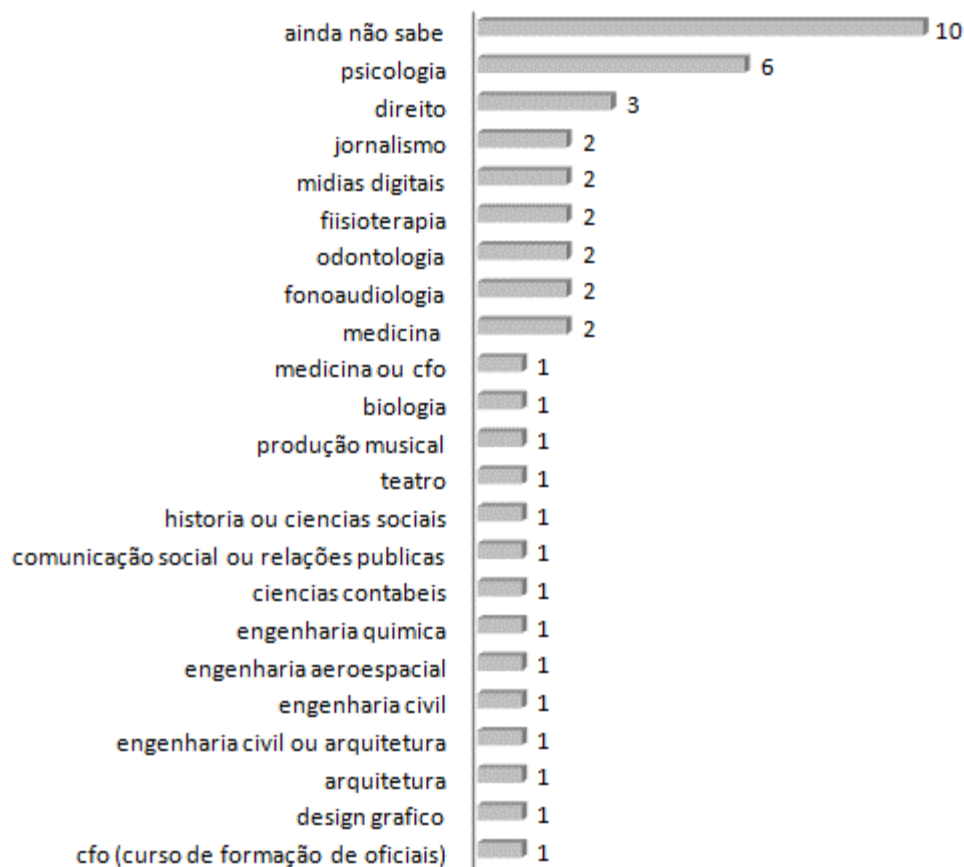


GRÁFICO 43 – Cursos apontados pelos estudantes que indicaram interesse em ingresso no curso superior de outras áreas do conhecimento

Apesar da parcela significativa de estudantes que pretendem prosseguir seus estudos em outras áreas do conhecimento – parcela que pode variar de 45% até 65% do corpo discente quando levamos em consideração a parcela de 20% que ainda não havia realizado tal decisão no momento da pesquisa – a grande maioria dos estudantes apontou que os conhecimentos adquiridos ao longo curso serão úteis na sua vida, conforme apresenta o gráfico a seguir:

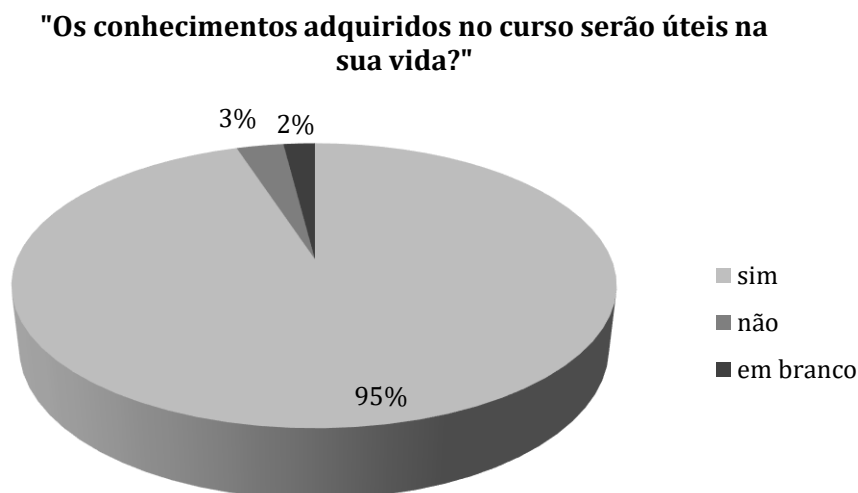


GRÁFICO 44 – Conhecimento adquirido no curso

A partir da questão aberta 32.1, foi possível obter uma compreensão um pouco mais aprofundada acerca da inserção dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso na vida dos estudantes, incluindo aqueles que não pretendem seguir para a formação superior na área da Música. Ilustrando a parcela de estudantes que ao término do curso prosseguirão seus estudos em outras áreas do conhecimento, destacamos as palavras do estudante de piano do 1º ano1 que, apesar de apontar a intenção de ingressar no curso de Biologia, afirmou que pretende “continuar tocando piano em vários locais” e ressaltou que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso “contribuirão para a minha vida como ouvinte e tocador, músico, no geral” (Q 013, 1º ano1, masc., 14 anos, pianista). Apontando um entendimento semelhante, o estudante de teclado do 1º ano1 que pretende cursar Medicina afirmou que a “música sempre vai fazer parte da minha vida, seja profissionalmente ou não” (Q 018, 1º ano1, masc., 15 anos, tecladista) e que, portanto, pretende continuar realizando atividades musicais “em algum grupo, em casa, fazendo apresentações”.

Partindo de uma percepção mais ampliada do fazer musical, a estudante de viola do 1º ano1 que pretende ingressar no curso de Psicologia indicou: “poderei associar [os conhecimentos adquiridos no curso] com a minha profissão” (Q 029, 1º ano1, fem., 14 anos, violista). A estudante também salientou que pretende continuar “tocando com os amigos, família e para mim”. Nessa mesma perspectiva, uma estudante de teclado do 3º ano que também pretende ingressar no curso de Psicologia, apesar de ressaltar que não pretende realizar atividade musical após a conclusão do curso técnico, fez uma associação semelhante à estudante acima destacada e indicou que “talvez possa usá-los [os conhecimentos adquiridos

no IFPB] em alguma área da psicologia” (Q 301, 3º ano, fem., 17 anos, tecladista). A estudante de violão do 1º ano2 que pretende cursar Fisioterapia, por sua vez, mesmo afirmando que não pretende realizar nenhuma atividade musical após a saída da instituição, destacou a importância dos conhecimentos adquiridos destacando que “a música está em todos os lugares e entender um pouco dela é bom para o dia-a-dia” (Q 101, 1º ano2, fem., 16 anos, violonista).

O estudante de contrabaixo do 1º ano2 que não pretende cursar Música, mas ainda não decidiu qual será sua formação superior, apontando a importância dos conhecimentos adquiridos no curso ressaltou: “nunca deixarei a musica de lado, pois é uma forma de me expressar e uma prática que gosto muito” (Q 115, 1º ano2, masc., 15 anos, contrabaixista). O estudante mencionou ainda que pretende continuar a “tocar nos grupos do IF e no louvor da igreja”. Do mesmo modo, o estudante de violão do 2º ano que também não vai ingressar no curso superior em Música e ainda não definiu sua área de formação superior apontou que “tudo o que é visto no curso serve de aprendizado para toda a vida” (Q 216, 2º ano, masc., 17 anos, violonista). Acerca das atividades musicais após a conclusão do curso técnico, o estudante afirmou que pretende “aprender outro instrumento”.

Numa outra perspectiva de utilização dos conhecimentos adquiridos no curso, o estudante de bateria do 4º ano que pretende cursar Odontologia afirmou que os conhecimentos serão úteis “caso eu precise de uma alternativa para ganhar dinheiro” (Q 412, 4º ano, masc., 19 anos, baterista). Nessa mesma perspectiva, um estudante de violão do 1º ano1 que tem a intenção de ingressar no curso de Jornalismo associou os conhecimentos adquiridos no curso à possibilidade de “poder ganhar um dinheirinho tocando” (Q 002, 1º ano1, masc., 15 anos, violonista) a partir da sua atuação “na igreja, sendo empregado e viajando para tocar”. Por fim, ilustrando a parcela de estudantes que mesmo não possuindo intenção de seguir a carreira na área da Música entende como significativos os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, destacamos a estudante do 4º ano que pretende ingressar no curso de Medicina, indicando que “apesar de todos os problemas, o curso tornou-me mais humana e muito contribuiu na minha realização pessoal” (Q 409, 4º ano, fem., 17 anos, violonista). A estudante apontou ainda a intenção de continuar a “tocar na igreja, na camerata de violões do IF, dentre outras atividades musicais”.

Caracterizando a parcela que pretende realizar a graduação no curso de Música, houve predominância de um entendimento mais “tecnicista” a respeito dos conhecimentos adquiridos no curso, voltados basicamente para a realização do curso superior e/ou atuação profissional, como percebemos nas respostas obtidas na questão aberta 32.1:

Q 110, 1º ano2, fem., 16 anos, violinista: “[o curso contribui na] formação de repertório violinístico antes de entrar na graduação e conhecimentos gerais da música”;

Q 116, 1º ano2, masc., 15 anos, baterista: “já que vou ser músico, irei utilizá-los”;

Q 211, 2º ano, masc., 16 anos, violinista: “é um curso técnico e eu vou seguir [na carreira musical] assim o que eu aprender aqui vou usar lá fora”;

Q 218, 2º ano, masc., 17 anos, violonista: “serve como uma pré-universidade”;

Q 221, 2º ano, fem., 18 anos, violoncelista: “para fazer vestibular precisarei ter conhecimentos porque além da prova do vestibular [ENEM] serão realizadas outras provas abordando conhecimentos [específicos] sobre música”;

Q 316, 3º ano, fem., 17 anos, violinista: “já que vou fazer vestibular para música, conhecimento musical nunca é demais”;

Q 405, 4º ano, masc., 18 anos, contrabaixista: “tendo facilidade nas matérias da universidade”.

Partindo de uma percepção mais ampla do curso, destacamos o entendimento da estudante de saxofone do 4º ano que, acerca dos conhecimentos adquiridos, afirmou: “serão úteis na minha vida profissional, por causa dos conhecimentos de música e na minha vida pessoal por causa das grandes lições que aprendi” (Q 401, 4º ano, fem., 18 anos). Numa perspectiva aproximada, o estudante de clarinete e saxofone do 1º ano1 ressaltou que “os conhecimentos adquiridos no curso podem ser usados em qualquer parte da vida” (Q 010, 1º ano1, masc., 16 anos).

A expressiva maioria dos estudantes indicou a pretensão de continuar com a realização de alguma atividade musical após a saída instituição, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Pretende continuar a realizar atividade musical após a conclusão do curso?

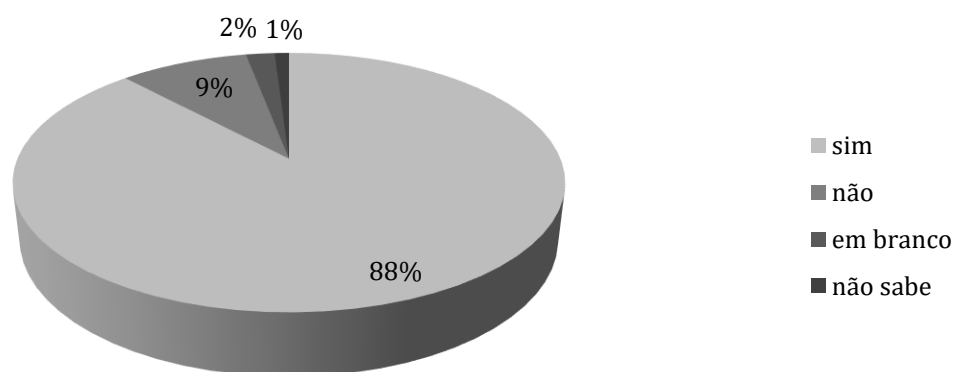


GRÁFICO 45 – Realização de atividade musical após o término do curso

Apresentando as práticas musicais que os estudantes pretendem realizar após a conclusão do curso, os gráficos a seguir detalham tais atividades agrupando os estudantes nas categorias dos que “pretendem cursar a graduação em música”; “ainda não definiram se cursarão a graduação em música” e “não pretendem cursar a graduação em música”. Acerca da parcela de estudantes que pretende ingressar no curso superior na área da Música, as atividades mencionadas foram:

Atividades musicais mencionadas pelos estudantes que pretendem ingressar no curso superior de música

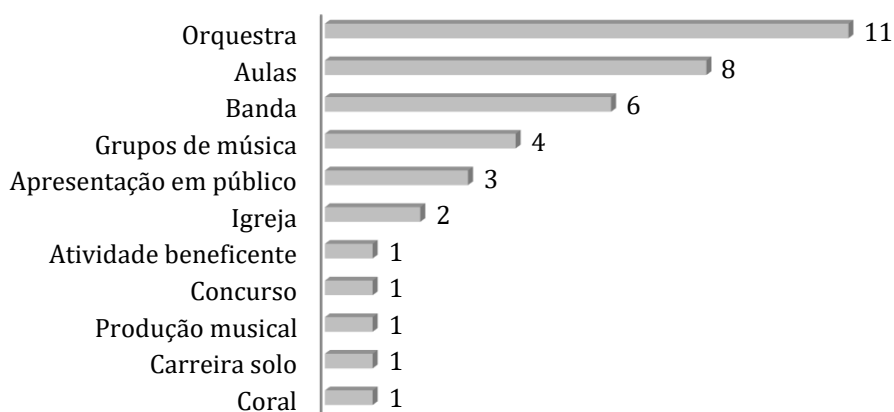


GRÁFICO 46 – Atividades musicais destacadas pelos estudantes que pretendem cursar a graduação em Música

A prática em orquestras aparece destacada como atividade mais elencada pela parcela de estudantes que pretende cursar o Ensino Superior em Música, questão que se relaciona com a quantidade de estudantes de instrumentos como o violino que demonstraram interesse no ingresso do Curso Superior em Música.

Podemos destacar que o trabalho que tem sido desenvolvido na área de cordas, especificamente através do instrumento violino, conforme relatos dos estudantes introduzidos ao longo deste capítulo (dentre os quais destacamos, por exemplo, a mencionada aproximação com a música erudita), vem obtendo significativos resultados das mais diversas naturezas e pode ser atribuída diretamente às iniciativas individuais provenientes dos docentes do instrumento (conforme relatos discentes), o que reforça a importância do papel individual mesmo quando inserido em grandes contextos institucionais.

A segunda atividade destacada pelos estudantes que pretendem cursar a graduação em Música diz respeito à intenção de atuar enquanto professor de instrumento musical.

Confirmando a inserção dos técnicos nos contextos não formais de educação musical, como por exemplo os cursos livres de música¹³², Costa (2014, p. 181) aponta que “dar aulas: [é] o principal mercado [de trabalho dos Técnicos em Instrumento Musical]”. Nesse sentido, após realizar pesquisa na Escola de Música de Brasília (CEP-EMB)¹³³ a autora indicou que “todos os entrevistados [professores de instrumento, coordenadores, gestores e empregadores] sinalizaram que alunos e egressos geralmente principiam suas carreiras profissionais por meio de aulas”.

Acerca das atividades musicais apontadas pelos estudantes que ainda não definiram se irão cursar a graduação em Música, a partir do gráfico a seguir, percebemos a significativa influência da instituição religiosa, bem como o interesse pela realização da prática instrumental em orquestras:

Atividades musicais mencionadas pelos estudantes que ainda não decidiram se vão realizar a formação superior na área da música

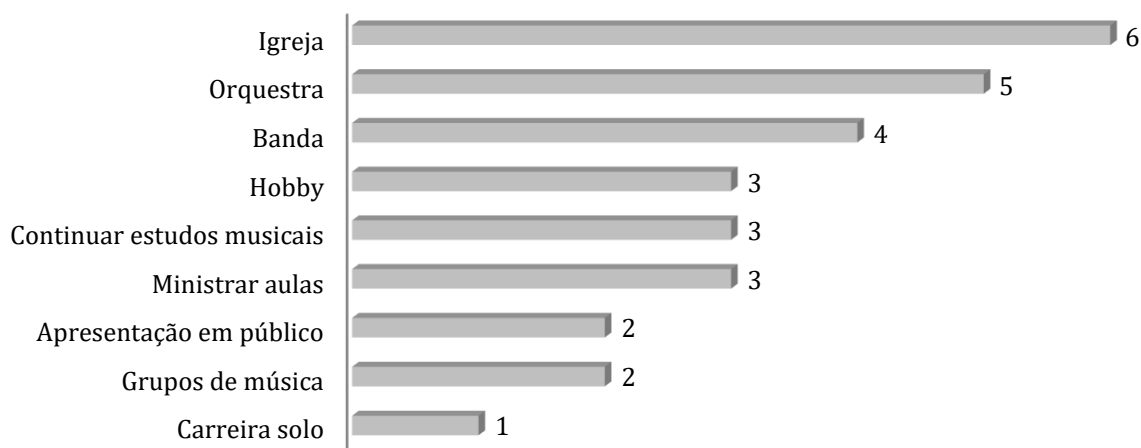


GRÁFICO 47 – Atividades musicais destacadas pelos estudantes que ainda não definiram se irão cursar a graduação em Música

A parcela de estudantes que indicou ainda possuir dúvida quanto o ingresso no Ensino Superior em Música apresenta uma lista de atividades próximas daqueles que pretendem

¹³² Conforme mencionado anteriormente, “independentemente das denominações (espaços, centro, etc.), as escolas de música livres são escolas que se caracterizam por serem escolas de ensino privado e sem vínculo com redes ou sistemas de ensino público. Os professores, em muitos casos, são profissionais autônomos com atuação em diversas escolas, tendo, muitas vezes, atuação concomitante à de músicos intérpretes e compositores” (CUNHA, 2009, p. 9). O ensino realizado nestes espaços está vinculado à educação profissional de nível básico, sendo “destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia” (BRASIL, 1997, p. 7760). Por estarem inseridas na categoria de “educação não formal”, as escolas particulares de música não estão sujeitas a nenhum tipo de regulamentação curricular. Alguns autores como Silva (1996) e Requião (2002) utilizam a terminologia “escola de música alternativa”, outros, como Higa (2007) preferem “escola alternativa de música”; encontramos ainda autores como Mateiro (2007a, 2007b) e Goss (2009) que utilizam “escola livre de música”.

¹³³ Maiores informações sobre o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília encontram-se disponíveis em: <<http://www.emb.se.df.gov.br/>>. Acesso em: 13/04/2017.

realizar a graduação em Música, destacando-se principalmente a diferença da maior presença das atividades realizadas junto às igrejas. Ilustrando esta parcela de estudantes, e caracterizando a natureza da maior parte das atividades musicais que não necessita certificação formal, apontamos o estudante de canto que mesmo ainda não tendo decidido se vai prestar vestibular para o curso de Música, indicou que pretende “gravar um CD e viver de música” (Q 005, 1º ano1, masc., 20 anos, cantor), bem como “fazer backing vocal, segunda voz, etc.” em outros trabalhos. De modo semelhante, o estudante de trompete do 1º ano1 indicou que vai continuar “tocando em bandas sinfônicas e grupos de música” (Q 008, 1º ano1, masc., 14 anos, trompetista) mesmo não sabendo se vai fazer se vai vestibular para o curso de Música.

Destacamos ainda as atividades musicais apontadas pelos estudantes que não pretendem ingressar no curso superior em Música mas afirmam que continuarão realizando atividades musicais após a conclusão do curso integrado:

Atividades musicais mencionadas pelos estudantes que não pretendem ingressar no curso superior de música

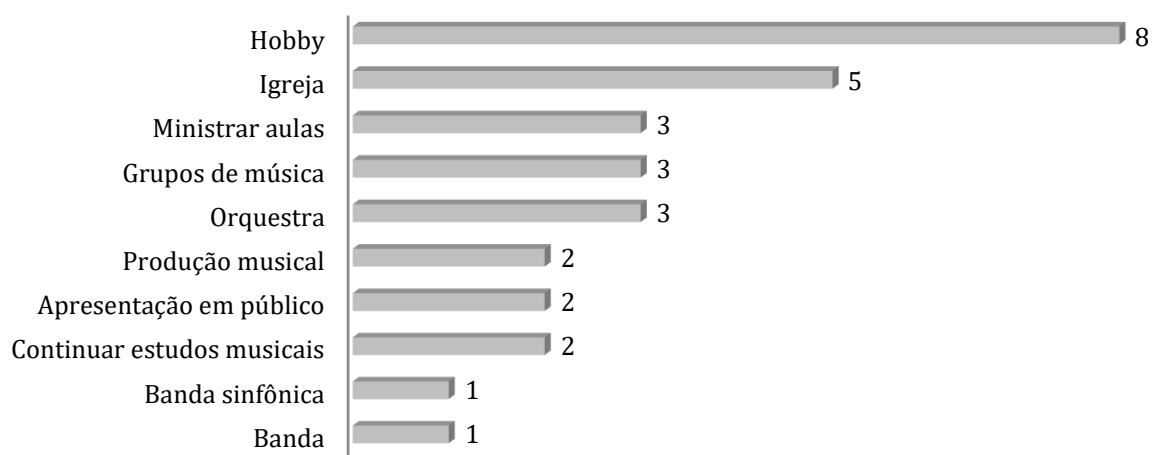


GRÁFICO 48 – Atividades musicais destacadas pelos estudantes que não pretendem cursar a graduação em Música

Caracterizando a atuação musical destes estudantes após tornarem-se egressos do curso do IFPB, destacamos o estudante de violão do 1º ano2 que pretende cursar a graduação em Direito e indicou que “embora não vá cursar o superior, não pretendo largar a música. Vou levar para igreja e outras atividades que aparecerem” (Q 105, 1º ano2, fem., 15 anos, violonista). Nessa mesma perspectiva, conforme destaque anterior, o estudante de violão do 1º ano1 que pretende ingressar no curso de Jornalismo associou os conhecimentos adquiridos no curso à possibilidade de “poder ganhar um dinheirinho tocando” (Q 002, 1º ano1, masc., 15

anos) e pretende atuar “tocando como técnico em instrumento musical na igreja”. Na mesma perspectiva, a estudante de violino do 1º ano1 que não tem intenção de ingressar no curso superior de Música mas ainda não definiu qual será sua formação superior afirmou que “pretendo tocar em alguma orquestra e ser reconhecida ao ponto de ser chamada pra tocar em outros lugares” (Q 004, 1º ano1, fem., 15 anos). De modo semelhante, a violinista do 1º ano2 que pretende cursar Medicina ou CFO indicou que pretende continuar fazendo parte da Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba, afirmando que: “eu amo musica e só porque escolhi outra profissão não significa que vou abandonar o instrumento” (Q 118, 1º ano2, fem., 17 anos). Apontamos ainda o estudante de bateria do 2º ano que mesmo não pretendendo cursar a Universidade em Música, e ainda não tendo definido a área da sua formação superior, informou que pretende dar aulas de música ao concluir o curso técnico integrado (Q 214, 2º ano, masc., 16 anos). Na mesma turma (2º ano) encontramos a estudante de teclado que pretende ingressar no curso superior de fonoaudiologia e paralelamente ministrar aulas de instrumento (Q 213, 2º ano, fem., 17 anos). Por fim, apontamos o estudante de guitarra do 4º ano que objetiva cursar a faculdade de Direito mas também pretende “continuar cantando em casamentos e na igreja além de me apresentar com a camerata de violões [do IFPB]” (Q 404, 4º ano, fem., 18 anos).

Apesar de todos os estudantes (100%) terem indicado a pretensão de ingressar no Ensino Superior após a conclusão do curso técnico integrado, apenas 34% dos estudantes informaram que pretendem ingressar no curso superior de Música. No entanto, a expressiva maioria dos estudantes apontou a intenção de continuar com a realização de alguma atividade musical após a saída instituição e ressaltou ainda que os conhecimentos adquiridos ao longo curso serão importantes na sua vida, havendo destaques para a compreensão da música enquanto aspecto cultural significativo na sua formação humana, assim como para a possibilidade de remuneração através de alguma atividade musical.

4.2.8 Síntese do atual perfil discente

Caracterizando o **perfil socioeconômico** dos estudantes, no período da pesquisa, o corpo discente encontrava-se composto de jovens com idade variando entre 13 e 20 anos, de modo que a idade média do ingressante foi calculada em 15 anos e a do egresso em 18 anos. Foi identificada uma igualdade quantitativa entre homens e mulheres, assim como entre estudantes provenientes da rede pública e estudantes da rede privada, sendo esta proporção de

ingresso garantida pelo atual sistema de cotas. No entanto, a permanência da parcela egressa da escola pública ainda não foi assegurada visto que identificamos uma tendência de declínio na quantidade destes estudantes ao longo das turmas do curso, situação anteriormente detectada por Queiroga (2006) no âmbito da instituição como um todo.

Acerca do contexto familiar do corpo discente, a maior parcela dos estudantes, 64% destes, conta com a presença de pai e mãe em seus núcleos familiares, que são compostos em média por 4 integrantes. É importante destacar que apenas 28% das mães e 20% dos pais dos jovens pesquisados possuem formação superior completa. A maior parte dos estudantes (75%) vive com uma renda *per capita* abaixo da média da cidade de João Pessoa, informação confirmada pela localização das residências de 68% dos estudantes, que se situam em áreas abaixo do ponto de partida da condição mínima de inclusão, conforme o Mapa da Exclusão/Inclusão Social, elaborado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de João Pessoa (PMJP, 2009). Salienta-se ainda, a condição de 9% dos estudantes que encontram-se inseridos na categoria dos “vulneráveis à pobreza”. Desse modo, a partir dos dados obtidos, podemos concluir que a instituição, através do curso de instrumento musical, vem exercendo uma importante função social ao atender uma clientela composta por jovens em condições materiais relativamente desfavorecidas dentro do contexto municipal.

Sobre as **influências anteriores ao ingresso no curso** que contribuíram para o surgimento do interesse pela música, o contexto familiar aparece em destaque como principal fator responsável pela aproximação dos estudantes com algum instrumento ou prática musical, confirmando as pesquisas da área de Educação Musical. A instituição religiosa também destacou-se como um fator extremamente presente e influente em diversos aspectos das práticas musicais realizadas pelos estudantes, tendo sido o segundo fator de maior influência no surgimento do interesse pela música. O terceiro fator mencionado com maior recorrência entre os estudantes tratou-se da influência de amigos, visto que, conforme discussão anteriormente realizada, a adolescência configura-se como um momento em que o interesse pela música, bem como a escolha de repertório e do instrumento, sofre significativa influência da rede social de contatos.

É importante destacar ainda que a expressiva maioria do corpo discente indicou uma significativa **presença da música em seu cotidiano**, contando inclusive com momentos reservados exclusivamente para a apreciação musical. Foi identificada uma significativa diversidade de gêneros musicais apontados como favoritos pelos estudantes do curso, de modo que, apesar dos gêneros de maior circulação midiática, como o rock e a MPB, concentrarem a preferência da maior parcela dos estudantes, na lista dos gêneros musicais

favoritos foram mencionados ainda outras 63 categorias. Apontamos ainda a presença da música erudita que destacou-se ao ter sido o terceiro gênero musical mais indicado pelos estudantes (fato este associado à influência do curso no gosto musical dos estudantes).

A expressiva maioria dos estudantes, 82% destes, realizava **atividades musicais prévias ao ingresso no curso**. As experiências musicais prévias destacadas pela quase totalidade dos estudantes referem-se a atividades caracterizadas como hobby e realizadas em contextos não-profissionais onde destacaram-se a prática em igrejas e corais amadores. Desse modo, é importante ressaltar que, salvo exceções, não foram identificados estudantes que atuavam profissionalmente antes de ingressar na instituição. Dentro da parcela de estudantes que já havia realizado alguma atividade musical antes de ingressar no curso, a maioria dos jovens, 74,3% destes (61 estudantes), afirmou ainda ter realizado também algum estudo musical. Os espaços de estudo apontados com maior frequência foram a escola especializada, a instituição religiosa, o professor particular e a escola regular.

Acerca das **relações entre os jovens e seu instrumento musical de estudo**, no contexto de realização da pesquisa, o corpo discente encontrava-se composto por estudantes dos seguintes instrumentos: violão (24), violino (20), teclado/piano (15), bateria (14), contrabaixo (7), violoncello (3), trompete (3), guitarra (3), viola (2), trombone (2), saxofone (2), clarinete (2), acordeom (1), canto (1), “ainda não definido” (1). Faz-se necessário ressaltar que a maioria dos estudantes ingressa na instituição sem possuir instrumento próprio mas grande parte realiza sua aquisição até o final do 1º ano letivo. Uma parcela significativa de estudantes chega na instituição com a experiência de já ter realizado apresentação musical em público e este percentual cresce ao longo do curso. Apesar da maior parcela (82%) do atual corpo discente ter realizado apresentação pública, apenas 31% já recebeu algum tipo de remuneração pela realização da sua atividade musical e, via de regra, caracterizando-se apenas como remuneração “esporádica” não caracterizando portanto relação com a própria subsistência ou a subsistência da família. Desse modo, fica configurado o caráter informal das práticas musicais realizadas pela quase totalidade dos estudantes.

Caracterizando as **inter-relações com a instituição e com o curso**, os estudantes indicaram como os três principais motivos da escolha pela instituição: a “possibilidade de associação entre formação geral e ensino técnico”, a “boa qualidade da formação geral”, e a “gratuidade da instituição”. Sobre a escolha pelo curso de Instrumento Musical, em detrimento dos demais cursos ofertados pela instituição, o corpo discente apontou como principais motivos: o interesse na “aquisição de conhecimentos musicais”; a intenção de “melhorar o desempenho no instrumento” e o fato de “não ter gostado dos demais cursos

ofertados pelo IFPB”. É importante ressaltar que uma parcela que engloba praticamente a metade do corpo discente (46% dos estudantes) apontou a escolha do curso de instrumento musical indicando pelo menos uma dessas alternativas: “não gostei das outras opções de curso”; “achei que tinha mais chances de passar”; “achei que era o mais fácil de cursar” ou “na verdade, eu queria cursar apenas o Ensino Médio”. Não obstante, dos 46 estudantes acima apontados, 39 apresentaram interesse por conhecimentos e práticas musicais, visto que também indicaram pelo menos uma das opções: “queria aprender a tocar um instrumento”; “para melhorar o desempenho no meu instrumento”; ou “para adquirir conhecimentos musicais”. Desse modo, podemos afirmar que os estudantes que ingressaram no curso, via de regra, encontravam-se motivados pela boa qualidade da formação geral e possuíam algum vínculo – significativo ou não – com a música, realizando alguma atividade musical informal, caracterizada como hobby. Portanto, não se tratam de estudantes que estavam vinculados ao mercado de trabalho da Música ou possuíam previamente a intenção de ingressar profissionalmente na carreira e almejavam uma adequada formação profissional para o exercício da profissão (sendo este o perfil almejado pelo formato da atual proposta integrada). O ingresso desta parcela da população na instituição caracteriza o fenômeno da “dualidade invertida”, apontada por autores como Kuenzer (2011), configurando-se como o oposto da histórica “dualidade estrutural” característica histórica da educação profissionalizante brasileira, ambas anteriormente discutidas.

No que diz respeito às **expectativas prévias ao ingresso no curso**, praticamente a totalidade dos estudantes chegou à Instituição com pouquíssimas ou nenhuma informação adquirida sobre o curso, de modo que possuía expectativas bastante vagas, equivocadas ou não possuía expectativa alguma. Sobre o nível em que as expectativas vêm sendo atendidas, caracterizando o grau de satisfação dos jovens em relação ao curso, 50% destes afirmou ter suas expectativas em relação à instituição atendidas: “totalmente” (5%) ou “em grande parte” (45%). A outra metade do corpo discente (48%) indicou ter suas expectativas: “pouco atendidas” (33%) ou “muito pouco atendidas” (15%). A qualidade dos professores foi ressaltada como principal motivo de satisfação com o curso enquanto a estrutura física destacou-se como motivo de maior insatisfação. Caracterizando a realização de um trabalho musicalmente significativo junto aos estudantes, 62% destes indicaram que o curso vem influenciando seu gosto musical, principalmente a partir da aproximação com o repertório erudito e com a música brasileira.

Destacou-se ainda a presença de uma parcela significativa de estudantes que, demonstrou uma concepção extremamente “tradicional” do aspecto teórico da formação

musical (aproximada do modelo de ensino conservatorial), compreendendo a teoria musical como centro da prática musical, o que caracteriza a forte presença e influência do modelo conservatorial de ensino no cenário contemporâneo de educação musical brasileira.

A permanência diária na instituição dos estudantes do curso de instrumento musical foi calculada em 8 horas diárias, valor considerado alto para o curso que não se caracteriza como de tempo integral. Questionados se já haviam pensado no **abandono do curso**, praticamente metade dos estudantes respondeu positivamente. A carga horária, apontada como excessivamente pesada (questão recorrente nos contextos da formação integrada), foi apontada como uma das principais causas de possível desistência do curso. É necessário ressaltar que os estudantes passam em média 8h por dia dentro do IFPB porém a instituição não conta com uma adequada estrutura em termos de espaços físicos (salas de estudo, salas de ensaio, biblioteca setorial, laboratórios, etc.).

Acerca das **perspectivas e pretensões de futuro**, todos os estudantes possuem intenção de ingressar no Ensino Superior, sendo que apenas 34% destes pretende continuar seus estudos realizando a graduação em Música, 45% tem o objetivo de migrar para outras áreas do conhecimento e 20% ainda não havia definido se prosseguiria os estudos na área da Música ou migraria para outra área. Apesar da significativa parcela de estudantes que não prosseguirão seus estudos em Nível Superior na área da Música, a quase totalidade do corpo discente (95%) apontou que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso serão importantes em sua vida. Uma parcela também bastante significativa dos estudantes (88%) indicou que pretende continuar com alguma atividade musical após a conclusão do curso.

Podemos afirmar que, apesar de ser marcado por uma significativa heterogeneidade, o corpo discente encontrava-se formado em sua maior parte por estudantes que possuem uma condição material limitada, tomando a renda média da cidade de João Pessoa como parâmetro, e aproximaram-se da instituição motivados pela gratuidade e pela reconhecida formação de qualidade (especialmente na área de formação geral). Podemos afirmar ainda que para a maioria dos estudantes, a escolha pelo Curso em Instrumento Musical apesar de estar relacionada com práticas musicais informais anteriores, não reflete a intenção de atuar profissionalmente tampouco de prosseguir seus estudos em nível superior. É necessário destacar ainda que praticamente metade do corpo discente (46%) fez a opção pelo curso de instrumento indicando que “não havia gostado das outras opções de curso”; ou “achou que tinha mais chances de passar”; ou “pensou que era o mais fácil de cursar” ou “na verdade, gostaria apenas de ter estar cursando o Ensino Médio”. No entanto, mesmo aqueles que ao

final do curso não optaram pela carreira musical, profissional e/ou acadêmica, em sua grande maioria, apontam um significativo processo de formação vivenciado ao longo do curso, bem como a aproximação significativa com alguma prática musical que, mesmo caracterizada como hobby, permanecerá incluída em suas rotinas, seja nas práticas religiosas ou nos encontros familiares ou ainda na prática instrumental individual ou em grupos de amigos. Portanto, concluímos que o curso além de conseguir dialogar com o universo cultural (através do repertório musical) discente, vem contribuindo significativamente na formação humana dos estudantes.

A partir do perfil discente delineado ao longo deste capítulo, no qual, via de regra, não foi identificada a presença de jovens que atuavam profissionalmente com música antes do ingresso no curso ou que possuíam necessidades imediatas de ingresso no mercado de trabalho após o ingresso no curso, alguns questionamentos e as seguintes hipóteses foram levantadas:

1. Na cidade de João pessoa não existe a demanda profissional para a formação de técnicos em instrumento musical nessa faixa etária ou;
2. A demanda de formação existe mas os jovens que possuem tal perfil não possuem conhecimento acerca do curso ofertado pela instituição ou;
3. A demanda existe, os jovens que possuem o referido perfil realizam o processo seletivo para ingresso na instituição mas não obtêm êxito.

Na tentativa de compreender se o atual perfil discente encontrado na instituição também corresponde ao perfil dos jovens que buscam o ingresso na instituição porem não obtêm êxito no processo seletivo (objetivando confirmar alguma das hipóteses acima formuladas), realizamos nova pesquisa de campo buscando conhecer o perfil dos candidatos inscritos na seleção para ingresso no curso a partir da entrada anual do ano de 2015 na tentativa de constatar diferenças entre os ingressantes e os não ingressantes na instituição, dentre as quais destacamos o possível não-ingresso dos candidatos inseridos no mercado de trabalho musical. O próximo subitem deste trabalho aborda os resultados dessa segunda etapa da pesquisa, a partir dos dados obtidos na nova coleta de campo.

4.3 Primeiras aproximações com os candidatos para ingresso na instituição

A segunda coleta de dados foi desenvolvida a partir da realização de um survey com aplicação de um questionário on-line montado basicamente a partir dos mesmos eixos utilizados no questionário aplicado presencialmente junto ao corpo discente¹³⁴. A partir da lista de inscritos divulgada pela instituição¹³⁵ para o processo seletivo referente ao ingresso no ano de 2015, foram identificados 273 candidatos que concorreram às 40 vagas ofertadas pelo curso técnico integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB. Inicialmente, a pesquisa teve o objetivo de abordar todos os inscritos, caracterizando um estudo do tipo censo¹³⁶, no entanto dos 273 inscritos, apenas 124 foram localizados e destes 62 responderam ao questionário on-line. Portanto, entendemos que a pesquisa não caracterizou um estudo do tipo censo e, por conta do baixo índice de retorno, também não configurou uma amostra probabilística, estatisticamente representativa da totalidade dos candidatos inscritos no PSCT 2015. No entanto, devido ao caráter aleatório da amostra, entendemos que a mesma possui representatividade significativa, de modo que os dados obtidos podem contribuir para a compreensão do perfil dos jovens que buscam o ingresso no curso.

O contato com os candidatos foi realizado exclusivamente por meio da internet, através das redes sociais Facebook, Youtube e Google+. O contato inicial apresentou a natureza da pesquisa, sua metodologia e continha o link para o questionário on-line disponibilizado na plataforma Google Docs¹³⁷. A coleta de dados foi realizada entre os dias 17 de novembro e 22 de dezembro de 2014, período compreendido entre a realização da prova de seleção e a divulgação do respectivo resultado¹³⁸. O questionário foi composto por 42 questões, das quais 18 eram do tipo fechada e 24 do tipo aberta, conforme modelo impresso disponibilizado no Apêndice deste trabalho.

¹³⁴ Acerca do perfil dos candidatos, investigamos sua condição socioeconômica, suas atividades e influências musicais, as pesquisas que realizaram sobre o curso, os motivos de escolha da instituição e do curso em Instrumento Musical, bem como suas perspectivas de futuro.

¹³⁵ A lista de inscritos divulgada pela instituição encontra-se disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/ingresso/processo-seletivo/Cursos-tecnicos/psct-2015/documentos/resultados/Lista%20de%20Inscritos%20PSCT%202015%20Presencial.pdf>>. Acesso em: 12/12/2014.

¹³⁶ A pesquisa do tipo censo pode ser entendida como o estudo estatístico que resulta da observação de todos os indivíduos da população relativamente a diferentes atributos pré-definidos (CARVALHO; CAMPOS, 2008, p. 5).

¹³⁷ O questionário encontra-se disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/1rB1A2xaoWL9cVZ9ZRyKh8rTfAoc3Dh25SvI1IBMZCgE/viewform>>. Acesso em 26/04/2016.

¹³⁸ O processo seletivo foi realizado no dia 16 de novembro de 2014 e a divulgação dos resultados ocorreu em 23 de dezembro de 2014.

Dentre os 62 candidatos pesquisados, 20 destes foram aprovados para ingresso na instituição, valor que representa o preenchimento de 50% das vagas ofertadas anualmente. Entendendo que a obtenção de informações acerca de 50% dos ingressantes da turma de 2015 caracteriza um dado relevante, fizemos a opção por apresentar separadamente alguns dos dados daqueles candidatos que obtiveram êxito e daqueles que não obtiveram êxito no processo seletivo.

4.3.1 Perfil socioeconômico dos candidatos

A faixa etária média dos inscritos no PSCT foi 15,5 anos, contando com uma variação de 13 até 19 anos de idade. Entre os aprovados a média foi de 15,1 anos, e entre os não aprovados o valor encontrado foi 15,8 anos. É importante destacar que estes valores médios encontram-se em consonância com a idade estabelecida pelo MEC (15 anos) como ideal para ingresso no Ensino Médio (BRASIL, 2009b, p. 12). Em relação ao gênero, 38 dos pesquisados, equivalente a 61,3% destes, correspondia ao sexo feminino, enquanto 24 (38,7%) correspondiam a candidatos do sexo masculino. Ainda acerca das características dos candidatos, destacamos a escolaridade dos seus pais, indicando que a grande maioria dos inscritos possui pais com escolaridade de nível médio ou abaixo (71% destes). Apenas 23,4% dos candidatos indicou possuir pais com Ensino Superior completo ou incompleto. Acerca da renda familiar média dos candidatos, destacou-se a presença de famílias com renda de até 2 salários mínimos¹³⁹, sendo estas equivalentes a 66% do total de famílias pesquisadas. Detalhando a questão da renda mensal, solicitamos ainda a indicação da quantidade de pessoas sustentadas pelo valor informado, o que tornou possível o cálculo aproximado do valor da renda *per capita* média dos candidatos, estimada em R\$339. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, a cidade de João Pessoa possui uma renda *per capita* média de R\$ 964.82¹⁴⁰, valor atingido apenas por dois candidatos. Portanto, podemos constatar que praticamente a totalidade (96,8% destes) dos candidatos do processo seletivo do ano de 2015 encontra-se abaixo da média municipal. Salienta-se ainda, a condição de três candidatos que se encontram inseridos na categoria dos “vulneráveis à pobreza” por possuírem uma renda abaixo de R\$ 158.62 mensais (valor estipulado pelo Atlas).

¹³⁹ O valor do salário mínimo em vigência no momento da pesquisa era de R\$ 788,00.

¹⁴⁰ Dado referente ao Censo Demográfico realizado em 2010.

4.3.2 Informações prévias obtidas sobre o curso

Uma parcela de 74,2% dos candidatos afirmou ter realizado algum tipo de pesquisa com o objetivo de obter informações sobre o curso antes de realizar a inscrição no processo seletivo da instituição. Sobre a natureza da pesquisa realizada, a maioria dos candidatos indicou ter buscado informações nos sites de busca da internet (Google, por exemplo), no site da instituição, e com amigos que estudam ou estudaram no Instituto. No entanto, apesar de 74,2% dos jovens ter indicado a realização de alguma pesquisa sobre o curso, destaca-se que apenas metade (50%) dos candidatos realizou sua inscrição no PSCT com o conhecimento de quais eram os instrumentos musicais ofertados pela instituição, conforme respostas obtidas na questão fechada 16¹⁴¹. É importante ressaltar que a lista de instrumentos ofertados pelo curso é explicitada no Edital de abertura do processo seletivo para os cursos técnicos presenciais da instituição (PSCT)¹⁴², de modo que para a seleção de 2015, o Edital nº 325/2014, indicou a oferta dos seguintes instrumentos: bateria, canto, clarinete, contrabaixo (acústico e elétrico), piano, saxofone, trompete, viola, violão e violino. Questionados acerca de qual instrumento musical pretendiam estudar durante a realização do curso (questão aberta 18¹⁴³), nove candidatos indicaram a pretensão de estudar instrumentos que não são ofertados pela instituição, sendo estes: guitarra, flauta transversal, percussão, trombone e tuba. Destacaram-se ainda oito candidatos que indicaram a expectativa de realizar a habilitação em dois instrumentos, um candidato que pretendia cursar três instrumentos e ainda dois candidatos que pretendiam cursar todos os instrumentos musicais.

É importante ressaltar que dentre os candidatos acima mencionados, cinco destes obtiveram êxito no processo seletivo para ingresso na instituição. Devido a sua falta de atenção (assim como de seus responsáveis) no momento da inscrição para o processo seletivo, tais candidatos ingressarão no curso com expectativas equivocadas, o que pode acarretar em frustração pela ausência do pretendido instrumento de estudo, bem como uma possível falta de identificação com os demais instrumentos musicais ofertados pela instituição.

Ainda refletindo acerca das informações obtidas pelos jovens sobre o curso integrado em instrumento musical, destacamos seu conhecimento prévio acerca dos objetivos de formação do curso, constatando uma expressiva recorrência de equívocos por parte dos candidatos. Apontamos, por exemplo, a expectativa indicada por 14,5% dos candidatos de

¹⁴¹ Questão fechada 16: “Você sabe quais são os instrumentos disponíveis para estudar no curso?”.

¹⁴² É importante ressaltar que a definição do instrumento de estudo não ocorre no ato da inscrição, pois nesse momento os candidatos têm acesso apenas à lista de instrumentos ofertados.

¹⁴³ Questão aberta 18: “Qual instrumento você pretende estudar no IFPB?”.

desenvolver habilidades em todos os instrumentos musicais; ou em diversos instrumentos como acreditavam 34% dos inscritos. Destacou-se ainda a ideia de que o curso pretende formar maestros (21%) e profissionais habilitados na fabricação e manutenção de instrumentos musicais (13%).

A partir das questões abordadas nesse subitem, concluímos que uma quantidade significativa de candidatos realiza o processo seletivo sem o conhecimento das informações essenciais sobre o curso ou de posse apenas das informações mínimas vinculadas no edital de abertura do processo seletivo que compreendem basicamente os dados técnicos relativos ao PSCT em si: datas, cotas disponibilizadas, quantidade de vagas, etc. A única informação disponível no Edital que abrange a proposta formativa do curso refere-se ao perfil extraído do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), destacado a seguir:

Técnico em Instrumento Musical (CTIEM – Campus João Pessoa; CTIEM – Campus Monteiro) Desenvolve atividades de performance instrumental (concertos, recitais, shows, eventos, programas de rádio e televisão, gravações). Elabora arranjos instrumentais, realiza orquestração e harmonização de hinos e canções. Este curso assume linha de formação distinta de acordo com os instrumentos eleitos para a formação. (IFPB, 2014, p. 32)

É importante enfatizar que o perfil acima destacado, conforme discussão anterior, por se tratar de uma descrição em linhas gerais para todos os cursos integrados em Instrumento Musical do país, possui natureza genérica e não determina em detalhes o perfil do egresso, tampouco a proposta de formação desenvolvida ao longo do curso. Entendemos que essa medida pode contribuir para a autonomia dos diversos cursos desenvolvidos no país, pois permite que sejam materializadas as adaptações necessárias às distintas realidades sociais e culturais dos diversos contextos, levando em consideração suas singularidades. Desse modo, compreendemos que cabe às instituições o papel de explicitar publicamente suas respectivas particularidades, complementando assim a descrição disposta no Catálogo, acima mencionada. Entendemos que tais informações configuram-se como essenciais para os candidatos à ingresso nos cursos, necessitando portanto, além de estarem dispostas em documentos como o PPC (que também caracteriza um documento de acesso fundamental para os candidatos), de uma adequada divulgação através de meios como o portal (site) do curso e/ou da instituição.

Faz-se necessário ressaltar que atualmente o IFPB não disponibiliza tais informações no sentido de promover um maior aprofundamento sobre o trabalho realizado no curso. Na

página referente ao Curso de Instrumento Musical¹⁴⁴, encontramos apenas informações técnicas sobre o curso, tais como carga horária, dados sobre a infraestrutura, contato da coordenação, etc.¹⁴⁵, de modo que o acesso à documentos que norteiam as práticas pedagógicas do curso, como por exemplo, o Projeto Pedagógico Curricular (PPC), não é disponibilizado pelo site da instituição¹⁴⁶. Entendemos portanto que o ingresso de estudantes desprovidos das informações necessárias a respeito do curso ocorre em parte pela desatenção dos mesmos e em parte pela falta de informações ofertadas pela instituição.

4.3.3 Escolha do IFPB e do curso em Instrumento Musical

Questionados a respeito de como tiveram conhecimento da existência da instituição, a maior parcela dos candidatos apontou a indicação dos familiares, seguida da influência de amigos. Destacamos abaixo os fragmentos de algumas das respostas indicadas pelos candidatos na questão aberta 7¹⁴⁷ sobre a descoberta da instituição:

Candidatos não aprovados¹⁴⁸

CNA 04, masc., 14 anos: “Através de amigos, professores e familiares que falam que é simplesmente o melhor local em João Pessoa para cursar o Ensino Médio, quando alguém passa tem um futuro feito, com um Currículo ótimo por ser uma instituição federal e pela sua qualidade de ensino”;

CNA 06, fem., 14 anos: “Conheci o IFPB através dos meus pais que sempre mencionaram o alto nível de ensino desta instituição”;

CNA 07, masc., 16 anos: “Meu pai foi aluno do IFPB, hoje ele é técnico em Mecânica Industrial e orientou-me pra também estudar lá”;

CNA 10, fem., 15 anos: “Através de meus pais, por ser uma instituição de ensino excelente”;

CNA 13, fem., 15 anos: “Eu conheci na escola porque meus professores falavam muito de lá”;

¹⁴⁴ Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/cursos/cursos-tecnicos-integrados/instrumento-musical>>. Acesso em 18/04/2016.

¹⁴⁵ Carga Horária Total: 4016h; Prazo de Integralização: 4 anos; Número de vagas anuais: 30; Turno de funcionamento: manhã; Autorizado pela Resolução CD/CEFET-PB nº 22, de 21/11/2008 e no 35, de 26/12/2008; Diplomação; Perfil profissional (idêntico ao encontrado no catálogo dos cursos técnicos); Contato da coordenação; Dados sobre a infraestrutura; Editais.

¹⁴⁶ Situação recorrente nos demais cursos do IFPB, com exceção dos cursos de contabilidade e eletrônica que possuem seus PPCs disponíveis para consulta no site da instituição.

¹⁴⁷ “Como você conheceu o IFPB?”.

¹⁴⁸ Utilizamos a sigla CNA como abreviatura de “candidato não aprovado” e CI de “candidato ingressante”, seguida do número gerado pela plataforma Google Docs para cada questionário gerado a partir da ordem de preenchimento (o primeiro candidato a preencher o questionário recebeu o algarismo 1, o segundo 2, e assim por diante), do gênero do candidato e da sua idade.

CNA 17, masc., 15 anos: “Através do meu pai que foi estudante da escola técnica de Pernambuco (IFPE) e sabe a qualidade do ensino médio e técnico dessas escolas”;

CNA 37, masc., 15 anos: “Conheci porque muita gente estava se inscrevendo e vi que lá era um ótimo lugar para ter um futuro brilhante, me inscrevi porque queria muito estudar lá e me formar”.

Candidatos Ingressantes

CI 02, fem., 15 anos: “Quando eu era muito mais nova, minha mãe estudou no IFPB (Cefet) e o local já me despertou interesse. Alguns anos mais tarde, meu irmão foi aprovado para lá. E após isso, fui pesquisando e conhecendo o local e cada vez mais me interessando pelo IFPB”;

CI 06, fem., 15 anos: “Eu conheci através de amigos, e descobri que a escola era uma das melhores então fiquei com muita vontade de estudar lá”;

CI 10, fem., 15 anos: “Através de colegas que passaram no IFPB, e disseram que a Instituição é uma das melhores para ensino médio e cursos técnicos em João Pessoa”.

Sobre os motivos que despertaram o interesse pela instituição, a maior parcela dos candidatos destacou a qualidade da formação geral (80,6%), seguida da qualidade da formação técnica (59,7%). Ilustrando essa informação, destacamos as palavras da candidata que afirmou que vinculou sua aproximação com a instituição com as seguintes palavras: “para ter um futuro melhor e conseguir realizar meu sonho de me formar!” (CI 12, fem., 15 anos). Nesta mesma perspectiva, um candidato mencionou: “me indicaram e me falaram que era o melhor ensino do Estado” (CI 11, masc., 17 anos).

Acerca da descoberta e escolha da habilitação técnica em Instrumento Musical, novamente os amigos e familiares foram apontados pela maioria dos candidatos como os principais responsáveis. Destacamos a seguir os fragmentos obtidos no preenchimento da questão aberta 8 (“Como descobriu o Curso Técnico em Instrumento Musical?”) que caracterizam o momento de descoberta e escolha do curso pelo candidatos não aprovados e ingressantes:

Candidatos não aprovados

CNA 04, masc., 14 anos: “Através de um amigo que estuda Música no IFPB, daí como eu já sabia o que eu queria para um futuro e decidi colocar o instrumento musical, ate porque é a carreira profissional que eu vou seguir na vida”.

CNA 13, fem., 15 anos: “Quando eu fui fazer a inscrição, comecei a me interessar”.

CNA 28, fem., 15 anos: “Descobri pelo meu professor de música. Esse curso é o que mais me chamou atenção pelo fato de estudar música há alguns anos e ter o desejo de viver da música”.

CNA 19, masc., 19 anos: “Através do professor Draylton Siqueira [professor de saxofone no curso do IFPB] que tem um projeto com o tema ‘Música para todos’. Ele se apresenta em escolas municipais, ai ele foi fazer uma apresentação na escola que eu estudava. Além de se apresentar ele divulga o curso de música da instituição, que muitos nem imaginavam ter, como eu também não sabia”.

CNA 28, fem., 15 anos: “Fui pesquisar, porque queria estudar algo na área de música pois toco em banda marcial”.

CNA 29, fem., 14 anos: “Por meio do meu interesse musical, estou aprendendo a tocar violão e sou cantora. Não sou profissional mas canto na igreja”.

CNA 35, masc., 17 anos: “Na hora de fazer a inscrição eu escolhi o curso de musica. Eu toco tuba por isso eu escolhi o curso de musica”.

CNA 37, masc., 15 anos: “Eu estava olhando a lista de cursos e vi que tinha instrumento musical. Já toco bateria e um pouco de violão, além de já ter participado de uma banda, e vi que me encaixava neste curso”.

Candidatos Ingressantes

CI 02, fem., 15 anos: “Dentre os cursos disponíveis, o que eu mais me identifiquei foi esse. Apesar de não ‘combinar’ com a faculdade escolhida, é um curso que vai me dar conhecimento sobre uma determinada área a qual eu gosto muito”.

CI 13, fem., 14 anos: “Quando fui fazer a inscrição”.

CI 17, fem., 13 anos: “Olhando na lista de cursos oferecidos no site do IFPB”.

Acerca da escolha do Curso Técnico em Instrumento Musical em detrimento dos demais cursos do IFPB, os gráficos a seguir apresentam os motivos indicados pelos candidatos, a partir das respostas obtidas na questão fechada 14, nos quais se evidencia uma significativa distinção entre o perfil dos que não foram aprovados no processo seletivo e daqueles que estão ingressando na instituição:

Por que escolheu o curso técnico em instrumento musical ao invés dos outros cursos do IFPB?

Não aprovados

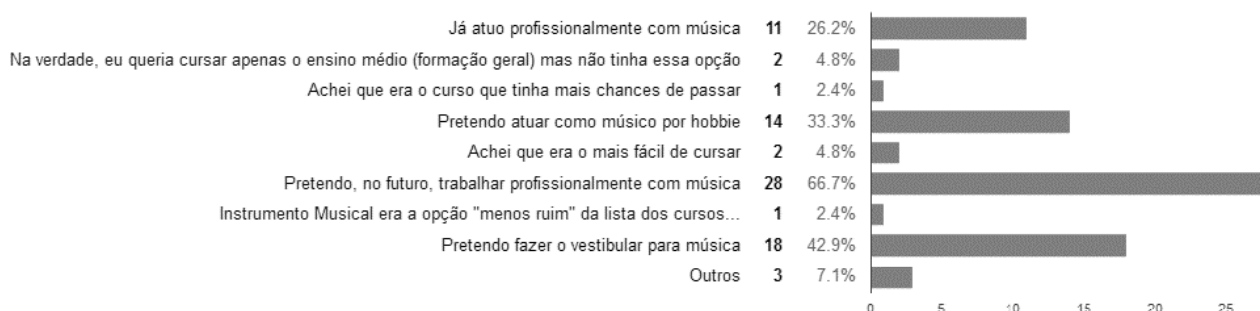


Gráfico 49 – Motivos que geraram interesse dos não aprovados pelo Curso em Instrumento Musical

Ingressantes

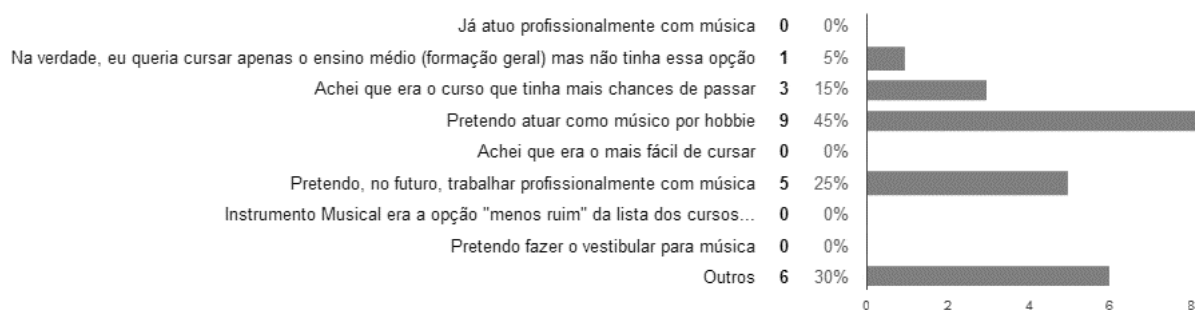


Gráfico 50 – Motivos que geraram interesse dos ingressantes pelo Curso em Instrumento Musical

A partir dos gráficos acima, percebemos que a parcela de candidatos que indicou algum vínculo profissional com a música não obteve êxito no processo seletivo para ingresso no curso. Este dado também é confirmado através da questão fechada 27 (“Já ganhou algum dinheiro com música?”), abordada no próximo subitem deste capítulo, na qual nenhum dos ingressantes afirmou já ter realizado atividade musical remunerada.

Sobre a parcela de candidatos que indicou ter realizado atividade musical profissional, podemos afirmar que se tratam de jovens que conciliam seu tempo de estudo com uma atividade musical relevante, o que pode acarretar uma diminuição da jornada de estudo, promovendo uma concorrência desigual com aqueles que dedicam integralmente seu tempo aos livros. Destacamos ainda que os jovens que se envolvem com maior profundidade com as práticas musicais, mesmo aqueles que não realizam atividade profissional/remunerada, transferem uma parte significativa do seu tempo para o desenvolvimento das suas habilidades musicais, o que normalmente acarreta em um menor rendimento em relação ao seu desenvolvimento nos conteúdos das demais áreas do conhecimento. De modo que quanto maior o envolvimento com as atividades musicais, via de regra, menor a disponibilidade de

tempo para as demais disciplinas como matemática, física, química, etc. Partindo do acima exposto, refletiremos acerca da ausência dos conteúdos musicais no processo seletivo para ingresso no curso no subitem 4.2.5 intitulado “Presença de conteúdos musicais no PSCT”.

4.3.4 Atividades musicais dos candidatos

A grande maioria dos inscritos no processo seletivo, 71% destes, afirmou que realizava, ou já havia realizado em momento anterior, alguma atividade musical. Os demais 29% pretendiam dar início às suas atividades musicais após ingressar na instituição. Acerca do fazer musical dos candidatos envolvidos em alguma prática musical, 75% destes mencionou que realiza ou já realizou atividade musical para algum público, prevalecendo as práticas musicais de caráter informal, visto que apenas 9 entrevistados (31%) destacou que atualmente é ou já foi remunerado através de alguma atividade musical. Um dado relevante acerca dessa parcela de candidatos que possui ou já possuiu vínculo profissional com a música refere-se ao fato que nenhum deles obteve êxito no processo seletivo, conforme apresentam os gráficos a seguir:

Já ganhou dinheiro através de alguma atividade musical?

Não aprovados

Sim, atualmente ganho!	3	10.3%
Sim, ganhei mas atualmente não ganho mais...	6	20.7%
Não	20	69%

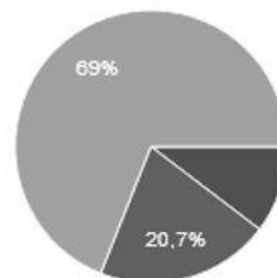


Gráfico 51 – Candidatos não aprovados que já foram remunerados através da música

Ingressantes

Sim, atualmente ganho!	0	0%
Sim, ganhei mas atualmente não ganho mais...	0	0%
Não	15	100%

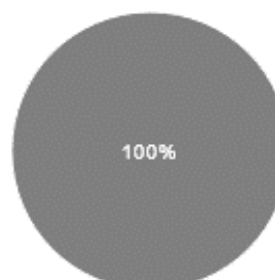


Gráfico 52 – Candidatos não aprovados que já foram remunerados através da música

Confirmando a análise da questão 14¹⁴⁹, abordada no subitem anterior através dos gráficos 51 e 52, entre os candidatos ingressantes no processo seletivo não foi identificado nenhum músico que já houvesse realizado atividade musical profissional/remunerada.

4.3.5 Presença de conteúdos musicais no processo seletivo

A maioria dos candidatos, 64,5% destes, indicou através da questão 19¹⁵⁰ que caso o processo seletivo contemplasse conteúdos musicais (teoria musical ou prova prática de habilidade específica) acredita que teria obtido um melhor resultado. Através da questão aberta 20¹⁵¹ os candidatos puderam indicar os motivos pelos quais acreditam que seu resultado no processo seletivo seria mais satisfatório caso fossem incluídos os conteúdos musicais:

Candidatos não aprovados

CNA 02, masc., 15 anos: “Porque eu vou terminar o curso de musica [no conservatório] esse semestre, e vivo muito com a musica”.

CNA 12, masc., 14 anos: “Porque já estudo musica há muito tempo”.

CNA 19, masc., 19 anos: “Por estudar muito musica, tanto teoria como a parte pratica”.

CNA 20, masc., 16 anos: “Porque eu estudo música há 7 anos e desde pequeno era meu sonho me tornar musico. Eu vou correr atrás para ser um grande musico e fazer minha família feliz”.

CNA 39, fem., 17 anos: “Porque tenho um conhecimento maior na música do que em outras matérias”.

CNA 40, masc., 18 anos: “Porque a prova de seleção deveria ser pra quem realmente quer música mas as disciplinas da prova são apenas didáticas e não tem nenhuma relação com a música. E porque eu gosto mais, pois meu foco é a música!”.

Candidatos ingressantes

CI 02, fem., 15 anos: “Porque, quando decidi que faria o curso de Instrumento Musical, dediquei pelo menos 3 meses pra estudar brevemente a teoria musical, e, se houvesse a prova com conteúdos de teoria musical, muitas pessoas que fizeram a prova pra esse curso porque é, supostamente, o mais fácil de passar, teriam escolhido outro curso, deixando apenas pessoas que sabem sobre musica e aumentando a pontuação de quem estudou a respeito”.

¹⁴⁹ “Por que escolheu o curso técnico em instrumento musical ao invés dos outros cursos do IFPB?”.

¹⁵⁰ “Se houvesse uma prova específica de instrumento musical ou conteúdos de música na prova de seleção, você acredita que obteria um resultado melhor?”.

¹⁵¹ “Por que seu resultado seria melhor?”.

CI 03, masc., 15 anos: “Já estudei muita teoria musical”.

CI 04, fem., 14 anos: “Porque faço aula de música”.

CI 14, masc., 14 anos: “Pois tenho uma base teórica razoavelmente boa em musica, e experiência com solfejo, e instrumento”.

CI 20, masc., 16 anos: “Porque já tenho uma base de teoria”.

Partindo dos relatos acima apontados, entendemos que a ausência de questões relativas aos conteúdos musicais no processo seletivo pode contribuir para o não ingresso dos estudantes que possuem vínculo musical profissional ou aqueles que mesmo ainda não exercendo atividade musical remunerada possuem um vínculo significativo com alguma prática musical. Refletindo sobre o impacto da exclusão dos conteúdos musicais em processos seletivos para ingresso nos cursos da área da Música, destacamos a constatação de Cerqueira (2015) que avaliou a ausência do “teste de habilidades específicas musicais” em dois processos seletivos para ingresso no Curso Superior da Universidade Federal do Maranhão (UFAM), nos seguintes termos:

As turmas de 2013/1 a 2014/1, período em que não houve aplicação do THEM [teste de habilidades específicas musicais], foram as que tiveram os índices de evasão mais altos. [...] Os candidatos acabavam, então, sendo selecionados por possuir maiores notas em Geografia, História, Física ou Inglês, ao invés de ter seu conhecimento musical reconhecido e valorizado no processo. (CERQUEIRA, 2015, p. 31),

Ainda refletindo acerca do impacto do teste de habilidades específicas musicais, o autor indica o posterior retorno da referida prova específica, apontando que “as duas aplicações do THEM feitas até então – de 2014/2 e 2015/1 – revelaram em números a melhoria do processo. [...] é possível observar que a evasão praticamente acabou. A média de evasão entre 2012/1 e 2014/1, que era de 30,9%, caiu para 5,2% nos dois semestres onde o THEM retornou” (CERQUEIRA, 2015, p. 33).

Entendemos que a discussão sobre a inclusão de provas práticas e/ou teóricas específicas abordando conteúdos musicais nos processos seletivos para ingresso nas instituições de Ensino Superior e Profissional suscitam uma extensa gama de questões que possuem divergentes posicionamentos entre os autores da área da Música, especificamente da Educação Musical, caracterizando assim uma temática que ainda demanda maiores reflexões apoiadas em estudos teóricos e empíricos. Não obstante, refletindo especificamente acerca do contexto do Curso Técnico Integrado do IFPB, entendemos que, a partir do perfil do corpo discente e dos candidatos ao ingresso na instituição, para que a profissionalização prevista na

atual proposta do currículo integrado – discutida nos capítulos 1 e 2 deste trabalho – aproxime-se dos objetivos apresentados anteriormente, uma possibilidade a ser considerada refere-se à inclusão dos conteúdos musicais no processo seletivo de ingresso no curso para que sejam contempladas as especificidades daqueles que encontram na música sua atividade profissional ou ainda aqueles que demonstram tal intenção. Nosso argumento fundamenta-se na perspectiva que a profissionalização contida na atual proposta integrada justifica-se exclusivamente por conta da parcela de jovens brasileiros que precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho para garantir a sua subsistência ou da sua família. Corroborando com este entendimento, discutido ao longo dos capítulos anteriores, destacamos a reflexão de Leite (2007) acerca do atual currículo integrado:

A idéia, portanto, do ensino médio integrado é oferecer uma educação possível e necessária para os filhos dos que vivem do trabalho, que **precisam obter uma profissão ainda no ensino médio**, mas que carecem também de uma educação que potencialize a superação da atual conjuntura e transformação estrutural da realidade. (LEITE, 2007, p. 78, grifos nossos)

Portanto, valorizar os saberes musicais adquiridos ao longo da trajetória de vida dos jovens, contemplando-os no PSCT, pode configurar assim uma medida para contribuir na inserção acadêmica daqueles que desde cedo encontraram em alguma atividade musical (por opção ou, na maioria dos casos, por falta de opções) o meio de promover ou contribuir com sua subsistência material.

4.3.6 Síntese do perfil dos candidatos

Acerca dos inscritos no PSCT 2015, foi identificada uma média de idade em consonância com aquela indicada pelo MEC para ingresso no Ensino Médio (15 anos). Em sua maioria tratam-se de jovens que advêm de famílias com baixa renda, visto que a média *per capita* calculada encontra-se abaixo da média municipal. Esse dado pode ser relacionado, dentre outros fatores, com a baixa escolaridade dos pais, visto que foi identificada uma significativa predominância de pais egressos do Ensino Médio e Fundamental, de modo que apenas 23,4% dos candidatos indicou possuir pais com formação em nível Superior completa ou incompleta. O atendimento aos jovens inseridos em tais condições sociais revela uma importante função social desempenhada pela instituição. Ainda acerca da influência familiar, é importante ressaltar que a maioria dos candidatos indicou que conheceu e aproximou-se da

instituição a partir da indicação dos pais, irmãos, primos, etc. Via de regra, essas indicações foram realizadas por causa do reconhecimento social da boa qualidade da formação geral ofertada pela instituição.

Apesar de ter indicado a realização de alguma pesquisa sobre a instituição e o curso antes da inscrição no processo seletivo, uma parcela significativa dos candidatos realizou o processo de seleção sem a obtenção de informações essenciais como, por exemplo, a lista de instrumentos ofertados e os objetivos de formação do curso. A ausência dessas informações básicas¹⁵² sobre o desenvolvimento do curso integrado em instrumento musical pode acarretar em problemas futuros como a não identificação com o instrumento de estudo ou até mesmo a não identificação com o curso, visto que uma quantidade significativa de inscritos possuía expectativas relacionadas, por exemplo, ao estudo de instrumentos não ofertados pelo curso, assim como o desenvolvimento de habilidades em vários instrumentos ou todos os instrumentos musicais, ou ainda o desenvolvimento de habilidades na construção e manutenção de instrumentos (luteria), etc. Podemos afirmar que estas questões, ao lado de problemas relativos a uma formação deficiente obtida no Ensino Fundamental pelos egressos do sistema público de ensino, assim como as dificuldades familiares de ordem material (socioeconômica), associadas ainda à uma elevada carga horária institucional, podem ser entendidas como os principais motivos que acarretam no alto índice de evasão encontrado atualmente no curso.

Ao analisarmos os motivos de escolha do curso pelos candidatos, evidenciaram-se diferenças entre os perfis dos que não foram aprovados na seleção e dos que ingressaram no curso. Sobre o motivo de escolha do curso entre os aprovados no processo seletivo, a razão destacada com maior recorrência foi a pretensão de atuação musical caracterizada como hobby, apontada por 45% dos ingressantes na instituição. Destaca-se ainda que nenhum dos candidatos aprovados indicou que atuava (ou já havia atuado) profissionalmente com música. Entre os candidatos não aprovados, no entanto, foi identificado um percentual de 26% que atuavam (ou atuaram) profissionalmente na área. Confirmando esse dado, o motivo destacado com maior recorrência entre os candidatos não aprovados foi a intenção de trabalhar profissionalmente com música, apontada por 66,7% destes.

Por conta do baixo índice de retorno obtido, conforme mencionado anteriormente, a pesquisa não configurou uma amostra probabilística representativa da totalidade dos

¹⁵² Utilizamos a expressão “informações básicas” sobre do curso visto que estamos nos referindo apenas à questões como os instrumentos de estudos, o perfil do egresso, etc., de modo que não investigamos os conhecimentos prévios dos candidatos acerca das questões referentes à formação técnica quando realizada na forma integrada.

candidatos inscritos no processo seletivo para ingresso no ano de 2015, de modo que, antes de caracterizar-se como um estudo “conclusivo” acerca do perfil dos candidatos ao ingresso no curso de Instrumento Musical do IFPB, o trabalho apontou um panorama que demanda a realização de novos estudos. No entanto, entendemos que os dados apresentam relevância, levantando possibilidades importantes sobre o perfil dos candidatos que não obtêm êxito no processo seletivo para ingresso no curso. Um dado relevante encontrado pela pesquisa aponta na direção da existência de jovens inseridos no mercado de trabalho musical da cidade de João Pessoa (ou possuem necessidades de ingresso imediato) e não têm êxito no processo seletivo¹⁵³. Desse modo, a partir dos dados encontrados e tomando como base o contexto da cidade de João Pessoa, no próximo subitem, refletimos acerca da ausência dos jovens que poderiam ser entendidos como “público ideal” definido pela atual proposta integrada¹⁵⁴.

4.4 Perfil discente e perfil institucional: reflexões acerca da ausência de ingressantes com atuação profissional a partir das inter-relações com o contexto sócio musical da cidade de João Pessoa

Apesar da maioria dos estudantes matriculados no curso ter indicado que possuía vínculo com alguma prática musical previamente ao ingresso na instituição, salvo exceções¹⁵⁵, não foi identificada junto ao corpo discente a presença de jovens que atuavam profissionalmente com música antes do ingresso no curso, do mesmo modo, não foram identificadas necessidades imediatas de ingresso no mercado de trabalho após a entrada na instituição. Os casos de inserção profissional identificados durante a pesquisa ocorreram ao longo do curso e foram localizados com maior frequência a partir do 3º ano letivo (metade do curso). É importante ressaltar que os jovens que iniciaram seu vínculo profissional com a Música após o ingresso no curso não o fizeram por uma demanda material relacionada à sua subsistência imediata ou de seus familiares. Desse modo, tratam-se de jovens que não estão submetidos à longas jornadas de trabalho, visto que a maioria realiza atividade musical remunerada de forma esporádica. Diante desse contexto, percebemos que estes jovens não caracterizam uma parcela de trabalhadores musicais condicionada a conciliar estudo e

¹⁵³ Conforme dados apontados anteriormente, nove candidatos, equivalente a 31% dos jovens pesquisados no PSCT 2015, indicaram possuir algum vínculo profissional com a Música, no entanto, nenhum desses candidatos foi aprovado no processo seletivo para ingresso na instituição.

¹⁵⁴ O referido público “ideal” pode ser definido como jovens que devido à sua limitada condição material precisam ingressar precocemente no mercado do trabalho (ainda durante a realização do Ensino Médio), condição normalmente encontrada nos egressos da Rede Pública de Ensino Fundamental.

¹⁵⁵ Como o estudante de bateria do 1º ano (Q 022, 1º ano1, masc., 16 anos).

trabalho por conta da sua limitada condição material (parcela da população entendida como prioritária no acesso ao Curso Integrado). Esta constatação vai de encontro à principal justificativa para a manutenção do aspecto profissionalizante contido na atual proposta integrada. Conforme discussão realizada no Capítulo 3, o currículo integrado pretende contribuir na formação humana e profissional de uma parcela da população brasileira cuja realidade socioeconômica obriga sua inserção precoce no mercado de trabalho. Desse modo, entendendo que a inserção laboral de uma quantidade significativa de jovens brasileiros faz-se necessária, a atual proposta integrada pretende ofertar um adequado contexto de formação que contemple as condições necessárias para o exercício de uma profissão e proporcione ainda uma adequada formação humana.

Entendemos que a compreensão do perfil discente caracteriza-se enquanto condição necessária para uma efetiva adequação e desenvolvimento de toda e qualquer proposta educativa. No contexto dos Cursos Integrados, as questões voltadas às demandas de inserção laboral configuram um ponto nevrálgico visto que, conforme Kuenzer (2000, p. 38), a profissionalização a ser desenvolvida ainda na adolescência justifica-se apenas quando “os jovens, pela sua origem de classe, precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e a sua permanência na escola”. Desse modo, a configuração formativa do Ensino Médio precisa ser desenvolvida “em face das condições concretas de cada região, de cada localidade, de cada escola, de cada clientela” (KUENZER, 2000, p. 38).

No entanto, antes de concluirmos como adequada a extinção dos aspectos profissionalizantes do currículo, visto que a demanda por inserção profissional configura a exceção no contexto do curso, entendemos como necessário o desenvolvimento de reflexões que contemplem de forma mais ampla o contexto no qual o curso encontra-se inserido. Desse modo, apesar da não obtenção de êxito referente à pesquisa de campo abordando os candidatos inscritos no processo seletivo – que possibilitaria um entendimento mais aprofundado acerca do contexto social do curso, inclusive a compreensão acerca das hipóteses levantadas anteriormente¹⁵⁶ –, um dado relevante obtido pela pesquisa apontou a presença de nove candidatos, equivalente a 31% dos jovens pesquisados, que possuíam algum vínculo profissional com a Música e não obtiveram êxito no processo seletivo para ingresso na instituição.

¹⁵⁶ 1. Na cidade de João pessoa não existe a demanda profissional para a formação de técnicos em instrumento musical nessa faixa etária ou; 2. A demanda de formação existe mas os jovens que possuem tal perfil não possuem conhecimento acerca do curso ofertado pela instituição ou; 3. A demanda existe, os jovens que possuem o referido perfil realizam o processo seletivo para ingresso na instituição mas não obtêm êxito.

Tentando avançar na compreensão acerca do contexto musical e social da cidade de João Pessoa, entendemos como pertinente refletirmos tomando como base os dados disponibilizados pelos órgãos públicos e pela literatura elaborada por autores que realizaram pesquisas empíricas no contexto da cidade. Nesse sentido, autores como Queiroz (2010) indicam uma forte presença da música como expressão artística e cultural na cidade de João Pessoa, apontando relevantes manifestações relacionadas à “cultura popular”, à “música erudita”, e à “música popular urbana”. Caracterizando o panorama artístico-musical da cidade, o autor aponta que João Pessoa “consolidou, por diferentes dinâmicas, caminhos e ações, uma forte presença da música como expressão artística e cultural” (QUEIROZ, 2010, p. 121). Explicitando as diversas expressões musicais da cidade, o autor indica que “João Pessoa tem destaque pela grande representatividades de sua ‘cultura popular’”¹⁵⁷, assim como destacou-se no cenário musical do país pelo processo de grande difusão e consolidação da música erudita, fortalecido ao longo do século XX. Por fim, o autor aponta uma significativa presença da música popular urbana, indicando que, “a partir do trabalho realizado na pesquisa ficou evidente, ainda, que a ‘música popular urbana’ está em forte ascensão em João Pessoa”¹⁵⁸ (QUEIROZ, 2010, p. 121).

Confirmando a análise realizada por Queiroz (2010) e avançando na compreensão do contexto sócio-musical da cidade João Pessoa, especificamente no que se refere às iniciativas voltadas ao público adolescente, elencamos algumas ações provenientes da administração pública que atualmente encontram-se em funcionamento. Desenvolvido por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), destacamos o projeto de Bandas Marciais Escolares em funcionamento nas escolas da Rede Estadual de Ensino que, segundo a Gerência de Bandas da Secretaria, atualmente conta com 100 bandas marciais, das quais 36 funcionam na cidade de João Pessoa¹⁵⁹. Outra iniciativa promovida pelo Governo do Estado da Paraíba que contempla os jovens da cidade de João Pessoa diz respeito ao “Programa de Inclusão através da Música e das Artes” – PRIMA que nasceu com o objetivo de criar orquestras em comunidades de vulnerabilidade social. O Prima é inspirado em iniciativas como o “El

¹⁵⁷ Conforme Queiroz (2010, p. 121), a cidade “congrega variadas manifestações musicais, espalhadas por múltiplos espaços de seu contexto musical urbano. Desde 1938, com os registros da Missão de Pesquisas Folclóricas, enviada por Mário de Andrade, encontramos referências à João Pessoa como sendo um universo rico de práticas musicais populares”.

¹⁵⁸ Segundo Queiroz (2010, p. 121), “expressões dessa natureza, caracterizadas no contexto citadino pessoense, incorporam elementos diversos da Música Popular Brasileira, o gênero MPB, de expressões da cultura popular presentes no município, e de diversas outras práticas musicais do município, constituindo, assim, manifestações diversificadas nos diferentes mundos musicais dessa localidade”.

¹⁵⁹ “Atualmente, a Paraíba possui 100 bandas marciais, que mobilizam 6.850 estudantes. Para participar das Bandas Marciais Escolares da Rede Estadual de Ensino, o aluno deve estar matriculado em alguma escola da rede no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio” (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2016a, s/p).

Sistema”, na Venezuela, e o Neojiba, na Bahia¹⁶⁰. Atualmente, o projeto conta com seis polos na grande João Pessoa (três em João Pessoa, um em Bayeux, um em Cabedelo e um em Santa Rita¹⁶¹). Ainda como iniciativa voltada para os jovens músicos da cidade, o Governo do Estado mantém a Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba que renova seu quadro anualmente, ofertando 70 vagas e concedendo bolsas para os jovens instrumentistas¹⁶².

Na esfera municipal, a cidade de João Pessoa conta ainda com projetos semelhantes aos ofertados pelo governo do Estado, de modo que a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) desenvolve o projeto de Bandas Marciais e Fanfarras¹⁶³. Conforme informações disponibilizadas pela Prefeitura Municipal da cidade, “ao todo, são 92 bandas marciais na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa atualmente” e “cada banda marcial é formada em média por 70 estudantes” (PMJP, 2016a, s/p), o que resulta num quantitativo de aproximadamente 6.440 jovens vinculados às bandas marciais do município. Outra ação voltada para a musicalização dos jovens da cidade de João Pessoa refere-se ao projeto “Ação Social pela Música no Brasil” - ASMB¹⁶⁴, recentemente abraçado pela Prefeitura Municipal através de sua Fundação Cultural (Funjope), acerca do qual não tivemos acesso ao quantitativo de jovens atendidos.

Além das iniciativas desenvolvidas pelo Governo do Estado e pela Prefeitura Municipal acima apontadas, a cidade de João Pessoa conta com uma extensa gama de expressões musicais, tais quais Bandas Sinfônicas, Orquestras de Frevo, Orquestras Baile,

¹⁶⁰ “O PRIMA é inspirado no Sistema de Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela, criado nos anos 70 pelo maestro José Antônio Abreu. Atende a jovens estudantes da rede pública de ensino e funciona em parceria com os municípios e prefeitura do estado. Está distribuído em polos de ensino localizados em áreas carentes e que funcionam em escolas públicas, associações e prédios históricos” (PRIMA, 2017, s/p)

¹⁶¹ Conforme informações disponibilizadas no site do projeto: “no início, começamos com cerca de 20 alunos na cidade de Cabedelo. Poucos meses depois, expandimos para outros polos. Hoje, estamos em 9 cidades da Paraíba, atuando em 11 polos e servindo a mais de 1.000 jovens e crianças. Nosso foco é a rede pública de ensino” (PRIMA, 2017, s/p).

¹⁶² Conforme o site do Governo do Estado, “anualmente, as 70 bolsas da OSJPB são disponibilizadas para novos alunos por meio de seleção pública, bem como seis oportunidades para músicos interessados em atuar como solistas da temporada. O valor mensal da bolsa é de R\$ 700. Já o cachê de solista é de R\$ 1.000” (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2016b, s/p).

¹⁶³ Conforme matéria veiculada pela Prefeitura de João Pessoa, “além dos desfiles cívicos, a Coordenação de Música e Dança [da SEDEC] desenvolve diversos projetos de fomento a música com os alunos da Rede Municipal de Ensino. São festivais de danças populares, Copa Municipal de Bandas, Concurso Jovem Solista, Concerto Didático com Banda Sinfônica e Marcial, Programa de Formação Continuada, além de atendimento com bandas em palestras e congressos” (PMJP, 2017b, s/p). Um interessante vídeo sobre a cultura das bandas marciais na cidade de João Pessoa pode ser acessado em: <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/paraiba-comunidade/videos/v/conheca-a-historia-de-bandas-marciais-de-escolas-publicas-de-joao-pessoa/4446582/>>. Acesso em: 15/02/2017.

¹⁶⁴ Conforme informações disponibilizadas pela Prefeitura da cidade de João Pessoa, a Ação Social pela Música no Brasil foi “fundada em 1994 pelo maestro David Machado. A Ação Social pela Música no Brasil (ASMB) nasceu do desafio proposto pelo regente José Antônio Abreu de trazer e adaptar ao Brasil um projeto moldado no bem-sucedido projeto venezuelano El Sistema. O El Sistema foi responsável pela formação musical de milhares de jovens e dezenas de orquestras, com unidades espalhadas pelo mundo. Com a morte prematura de Machado, o projeto ficou nas mãos da sua viúva, a violoncelista e produtora cultural Fiorella Solares” (PMJP, 2017, s/p).

Cameratas, Quadrilhas e demais manifestações musicais ligadas à cultura folclórica, grupos de Música Popular (Forró, Axé, Pop, Rock, MPB, etc.). Desse modo, ao somarmos o quantitativo de jovens alcançado pelas distintas iniciativas públicas, obtemos um número extremamente significativo de jovens envolvidos com práticas musicais na cidade. Sobre este significativo quantitativo de jovens, especialmente acerca daqueles matriculados como alunos regulares nas redes municipal e estadual de Educação Básica, podemos afirmar que em sua maioria tratam-se de adolescentes cujas condições materiais são limitadas, sendo estes portanto suscetíveis ao ingresso precoce no mercado de trabalho.

Ao confrontarmos o quantitativo de jovens vinculados às iniciativas musicais presentes na cidade de João Pessoa acima mencionados, com o quantitativo de jovens inscritos para concorrer às vagas do Curso Integrado em Instrumento Musical do campus João Pessoa (tendo sido de 273 adolescentes no ano de 2015, caracterizando o curso com menor inscrições no processo seletivo para ingresso na instituição daquele ano), concluímos que o **curso precisa de uma maior aproximação com a comunidade, especialmente da rede pública de Ensino Fundamental.**

Conforme determina o atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB, “a Instituição deve estar sensível aos anseios e necessidades da comunidade, devendo participar dos movimentos sociais e priorizar ações que visem à transformação das atuais condições de desigualdade e exclusão nela existentes” (IFPB, 2016, p. 91). Desse modo, através de ações e estratégias que precisam ser desenvolvidas em âmbito institucional, o Curso de Técnico Integrado em Instrumento Musical precisa estabelecer um maior diálogo com o contexto local, especialmente com as escolas de Ensino Fundamental das Rede Públicas Municipal e Estadual, visto que se trata de uma medida que contribui para a “transformação das atuais condições de desigualdade e exclusão” características da parcela da população que faz uso do sistema público de ensino. E se levarmos em consideração o relevante trabalho que estas escolas vêm realizando através dos projetos de Bandas Marciais e Fanfarras, o movimento de aproximação do IFPB adquire ainda maior importância, visto que inevitavelmente uma significativa parcela dos seus estudantes caracteriza-se como “público potencial” para ingresso no IFPB por conta do seu significativo vínculo com a música e pela sua condição material limitada.

Ilustrando uma medida que vem contribuindo para a aproximação entre o Curso e a comunidade local, destacamos o projeto vinculado ao núcleo de extensão da instituição (PROBEXT) intitulado “Música para todos”, desenvolvido pelo professor de saxofone Draylton Siqueira Silva. O projeto é vinculado diretamente ao “Grupo de Sax” da instituição,

também coordenado pelo prof. Draylton e consiste na realização de concertos didáticos, cujo repertório aborda essencialmente a música regional e brasileira realizadas na forma instrumental. Os concertos são voltados para a comunidade em geral, os demais Campi da instituição e a Rede Pública de Ensino Fundamental. Conforme informações disponibilizadas pelo site da instituição, o projeto Música para Todos tem a “finalidade de proporcionar a apreciação da música instrumental pela comunidade, rede municipal de ensino e outros Campi do IFPB, além de divulgar o Curso de Instrumento Musical da Instituição”¹⁶⁵. Ainda conforme as informações vinculadas no site, “o professor Draylton Siqueira, coordenador do grupo de Sax, explica que, para realizar as apresentações, opta por escolas que tenham o ensino fundamental II, onde há o 9º ano, pois estes alunos são candidatos em potencial para fazer a seleção do PSCT do IFPB e possivelmente ingressar no Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical”¹⁶⁶.

Confirmando a relevância de iniciativas como a acima apontada, destacamos as palavras de um dos candidatos que realizou o processo seletivo para ingresso na instituição, abordado no segundo momento de coleta de dados, ao indicar na questão “Como descobriu o Curso Técnico em Instrumento Musical?” (questão aberta 8) ter tomado conhecimento do Curso “através do professor Draylton Siqueira que tem um projeto com o tema ‘Música para todos’. Ele se apresenta em escolas municipais, aí ele foi fazer uma apresentação na escola que eu estudava. Além de se apresentar ele divulga o curso de música da instituição, que muitos nem imaginavam ter, como eu também não sabia” (CNA 19, masc., 19 anos).

Desse modo, entendemos que caracteriza-se como obrigação institucional promover a aproximação entre escola e comunidade, através da divulgação das iniciativas ofertadas pela Instituição, contribuindo assim no acesso da população aos cursos e atividades desenvolvidas em todos os níveis (extensão, técnico, graduação, pós-graduação, além de eventos esporádicos).

A segunda questão que ganha destaque referente ao não ingresso dos jovens que já possuem algum envolvimento profissional com a música diz respeito ao formato do atual processo seletivo para ingresso na instituição (PSCT). Conforme destaques anteriores, **o atual**

¹⁶⁵ Informação disponível em: <<http://editor.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/noticias/2014/10/grupo-de-sax-do-ifpb-tem-agenda-movimentada-este-mes/?searchterm=%22PROJETO%20M%C3%9ASICA%20PARA%20TODOS%22>>. Acesso em: 17/02/2017.

¹⁶⁶ Informação disponível em: <<http://editor.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/noticias/2014/08/grupo-de-sax-do-ifpb-fara-mais-uma-apresentacao-dentro-do-projeto-201cmusica-para-todos201d/?searchterm=%22PROJETO%20M%C3%9ASICA%20PARA%20TODOS%22>> Acesso em: 17/02/2017.

formato do processo seletivo não contempla os conhecimentos musicais profissionais dos jovens.

Apesar de garantir vagas para egressos do sistema público de ensino e vagas para portadores de necessidades especiais, através do sistemas de cotas, conforme discussões anteriores, o atual processo seletivo não apresenta mecanismos que contemplem os conhecimentos daqueles candidatos que já possuem algum vínculo profissional com a área na qual pretendem ingressar. Tratando especificamente do contexto da área da Música, portanto do contexto do Curso de Instrumento Musical, é importante ressaltar que uma parcela significativa dos músicos entra em contato com as práticas musicais ainda na infância. Assim, trata-se provavelmente do curso integrado, dentre os ofertados pela instituição, que possui o maior número de candidatos que se aproximam da instituição já possuindo um vínculo significativo com as práticas da área. Nesse sentido, autores como Fernandes, Ó, e Paz (2009, p. 35) apontam que “um dos temas que suscita a atenção dos responsáveis pelo ensino da música é o da precocidade”. Corroborando com esta perspectiva, Werner (2007, p. 7) ressalta que “os músicos profissionais geralmente começam a aprender música muito jovens”¹⁶⁷. Portanto, no meio artístico-musical não são raros os casos de profissionalização precoce, de modo que, conforme Costa (2012b, p. 108), “muitos dos alunos já trabalham com música antes de frequentarem os cursos técnicos, havendo inserção precoce devido à demanda por alguns instrumentos e a necessidades econômicas imediatas”.

Refletindo sobre uma proposta de processo seletivo que inclua os conhecimentos advindos de outras esferas da formação dos candidatos, dentre as quais destacamos o mundo do trabalho, concordamos com Bigliardi e Cruz (2011, p. 13535) quando estes afirmam que “um processo avaliativo de caráter qualitativo e formativo não é sinônimo de um processo menos rígido ou criterioso de avaliação, pelo contrário, em sendo um processo de avaliação focado na qualidade de saberes e nas reais habilidades e conhecimentos que o indivíduo acumulou durante sua vida”.

Refletindo sobre a ausência de conteúdos musicais no processo seletivo para ingresso no Curso de Música da Universidade Federal do Maranhão, tomando como base o período em que a instituição não realizou a prova específica de conteúdos musicais, e analisando o impacto da medida no perfil discente das turmas ingressantes no período, Cerqueira (2015) afirma que:

¹⁶⁷ “Professional musicians usually start learning music at a very young age [...]” (WERNER, 2007, p. 7).

Vários interessados no curso de Música que faziam aulas particulares, frequentavam escolas de Música ou tocavam em igrejas não conseguiram ser aprovados, enquanto os candidatos do SiSU escolhiam Música como terceira – na prática, última – opção, atraídos pela relativa “nota de corte” baixa. Eles se matriculavam, mas abandonavam no primeiro semestre, agravando o problema da evasão. (CERQUEIRA, 2015, p. 31)

A partir das reflexões acima dispostas, compreendemos que a presença de mecanismos que contemplem os conhecimentos dos candidatos que possuem vínculo profissional com a área na qual pretendem ingressar pode caracterizar-se como uma estratégia de fundamental importância para uma maior adequação do IFPB frente ao seu papel político e social, visto que se trata de uma Instituição concebida prioritariamente para a formação dos trabalhadores. Ressaltamos que o uso do termo “prioritariamente” não pode ser interpretado em hipótese alguma como sinônimo de “exclusivamente”, pois apesar de acreditarmos que os trabalhadores devem possuir certa prioridade no acesso à Rede (assim como os egressos do sistema público de ensino e portadores de necessidades especiais), compreendemos que a Rede não pode fechar-se exclusivamente para esta parcela da população, inclusive porque em muitos contextos não existe demanda de formação suficiente para o preenchimento das vagas disponíveis apenas por candidatos vinculados ao mundo de trabalho.

Reforçando o entendimento que é necessária a elaboração de mecanismos que favoreçam o acesso dos trabalhadores à Rede Federal de Educação Profissional, refletimos acerca da institucionalidade da Rede a partir das determinações legais encontradas na legislação, como a Lei nº 11.741/2008 que, alterando dispositivos da LDB 9.394/1996, estabeleceu que “o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 2008b, p. 5). Partindo da possibilidade de legitimação dos conhecimentos advindos do mundo do trabalho, apontados pela referida Lei, a Rede Federal de Educação Profissional implementou ações como a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC¹⁶⁸, no ano de 2009, sendo esta uma política pública “voltada para a formação, reconhecimento e certificação de saberes formais e não formais, com o objetivo de contribuir para a inclusão e equidade social” (SILVA, 2013, p. 1747).

¹⁶⁸A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC é uma política pública de inclusão social, instituída através da articulação entre o Ministério da Educação - MEC e Ministério do Trabalho e Emprego - MTE. Sua implantação atendeu ao previsto no Art. 41 da Lei No 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Parecer CNE/CEB 16/99 do Conselho Nacional de Educação, o Parecer n. 40/2004 do Conselho Nacional de Educação o § 2º do Art. 2º da Lei no 11.892 de 28 de dezembro de 2008 e a Portaria Interministerial nº 1.082 de 20 de novembro de 2009.

Acerca da inclusão da classe trabalhadora na Rede Federal de Educação Profissional, encontramos a seguinte reflexão no documento produzido pelo MEC e MTE¹⁶⁹, intitulado “Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC”:

No contexto da inovação organizacional e considerando os princípios pelo quais se deu a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, **um dos grandes desafios é resgatar nas instituições de ensino o espaço do trabalhador**, perdido historicamente em decorrência das distorções ocorridas nas políticas públicas da educação brasileira [...] (BRASIL, 2010b, p. 15, grifos nossos)

Portanto, diante de uma vocação institucional que enfatiza a importância de garantir o acesso dos trabalhadores à Rede, entendemos como etapa importante nessa conquista que o processo seletivo para ingresso nos Institutos Federais adquira condições de contemplar os conhecimentos advindos das diversas vivências musicais profissionais adquiridas ao longo da trajetória de vida dos candidatos. Entendemos ainda que a realização de tal tarefa demanda uma série de reflexões aprofundadas acerca do perfil dos ingressantes, dos egressos, do percurso formativo ofertado pelo curso, das condições materiais da realização do processo seletivo em si (estrutura física e humana disponível), assim como da legislação que regulamenta o acesso aos cursos técnicos integrados, caracterizando, de fato, uma tarefa de significativa complexidade.

Compreendemos ainda que o ingresso na Rede de um maior quantitativo de estudantes que realizam atividade profissional acarretará necessariamente em novos dilemas para a coordenação do curso e para a instituição como um todo. Portanto, além de garantir o ingresso dessa parcela da população, torna-se necessário a definição de estratégias que contribuam para sua permanência na instituição, o que acarreta uma série de novas questões a serem consideradas e solucionadas. Ressaltamos assim que as questões discutidas acerca do processo seletivo configuram-se como complexas e não se resumem apenas à questão da ausência ou presença dos conteúdos específicos no processo seletivo para ingresso na instituição, pois demandam de fato uma série de reflexões acerca do papel social da Rede Federal de Educação Profissional, considerando o perfil desejado para os ingressantes e para os egressos. Desse modo, a instituição estaria concretizando uma maior aproximação e diálogo (sem uma relação de subordinação) com as características e necessidades materiais reais da comunidade na qual ela encontra-se inserida.

¹⁶⁹Ministério do Trabalho e Emprego.

Após compreendermos o perfil do atual corpo discente, e considerando ainda o contato inicial com os candidatos ao ingresso na instituição (especialmente aqueles que não obtiveram êxito no processo seletivo), refletiremos sobre a integração curricular partindo do entendimento que a formação integrada precisa inevitavelmente proporcionar uma satisfatória formação profissional, porém sem descuidar do seu objetivo central que seria contribuir efetivamente para uma adequada formação humana dos jovens trabalhadores do país. Para tanto, no próximo capítulo, refletiremos acerca de possibilidades de integração entre os conteúdos musicais e os conhecimentos advindos das diversas disciplinas da formação geral, com objetivo de contribuir na efetiva materialização do aspecto omnilateral pretendido pela formação integrada que abarca de forma orgânica os diversos aspectos (histórico, social, cultural, econômico e político) do contexto contemporâneo no qual os jovens encontram-se inseridos.

5. Propostas de integração curricular

Com o objetivo de delinear perspectivas de integração entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos advindos das diversas áreas da formação geral¹ – a partir de um contexto institucional caracterizado pela “não efetivação” da proposta integrada, confirmando uma realidade apontada em nível nacional por diversos autores destacados na revisão de literatura apresentada no primeiro capítulo deste trabalho –, refletimos ao longo deste capítulo acerca da natureza da formação pretendida pelo atual Currículo Integrado. Para tanto, apresentamos possibilidades de vinculação entre os conhecimentos provenientes das diversas áreas do conhecimento e os conteúdos musicais, visando contribuir para a “não-fragmentação” do conhecimento ofertado ao longo do curso. Conforme discussões anteriores, o sentido de integração pretendido pela atual proposta integrada, além da efetiva vinculação entre os diversos conhecimentos produzidos pelo homem (visando uma construção unitária do conhecimento), objetiva a formação integral dos sujeitos, promovendo assim sua formação humana através da apropriação das objetivações construídas historicamente e preservadas pelas gerações anteriores.

Faz-se necessário ressaltar que a perspectiva de integração adotada pelo currículo integrado não pode ser resumida ao seu caráter “interdisciplinar”, pois a atual concepção integrada contempla a função social do conhecimento objetivando contribuir para a transformação da realidade vigente sobretudo no que diz respeito às condições de vida da classe trabalhadora

Nesse sentido, concordamos que o conhecimento visto numa perspectiva integrada pode contribuir para que os estudantes situem sua produção musical como estritamente conectada ao seu contexto histórico, social, cultural, e político. Desse modo, acreditamos que a integração entre os conhecimentos gerais e os conhecimentos musicais estabelece um contexto propício para a elaboração de reflexões acerca do impacto das práticas musicais no atual contexto da nossa sociedade, ampliando significativamente o “entendimento de mundo” dos estudantes, contribuindo assim para que os mesmos sejam formados numa perspectiva que caminhe em direção à sua omnilateralidade.

1 Configurando este o objetivo específico de número 6, destacado na Introdução deste trabalho.

Na perspectiva integrada, torna-se de fundamental importância o entendimento do trabalho enquanto processo histórico e ontológico de produção da existência humana, compreendendo-o como um princípio educativo básico para o pleno desenvolvimento humano (cuja efetivação não se confunde com o processo de profissionalização característico das instituições profissionalizantes brasileiras²). Destacamos ainda, a partir de Moura (2007, p. 21-23), outras duas características que devem pertencer à proposta integrada: A primeira refere-se ao entendimento de homens e mulheres como seres histórico-sociais (portanto, capazes de transformar a realidade) que buscam autonomia, auto-realização e emancipação através de sua participação responsável e crítica nas esferas social, econômica, política e cultural. A segunda característica aponta para a compreensão da pesquisa como princípio educativo, visto que o ato de pesquisar caracteriza-se enquanto atividade vital para a elaboração do conhecimento, assim como para o desenvolvimento da autonomia intelectual do educando. Nesse sentido, Moura (2007, p. 23) ressalta que “a pesquisa deve instigar o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gerar inquietude, para que ele não incorpore ‘pacotes fechados’ de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum (saber cotidiano), escolares ou científicos”.

Portanto, compreendemos que a formação escolar precisa caracterizar-se enquanto “ferramenta emancipadora”, dentro dos limites que lhes são impostos pelas suas especificidades e pela configuração do atual sistema social, econômico e político vigente. Desse modo, concordamos com Kuenzer (2002b, p. 17) quando a autora sinaliza que “a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento”.

5.1 Desintegração entre “formações específicas” e formação geral

Conforme discussão realizada no Cap. 1, os trabalhos de pesquisa realizados no Campus João Pessoa do IFPB confirmaram um panorama estabelecido em todo o país, apontando para uma “não efetivação” da proposta integrada em seu sentido pleno. Nessa

² O aspecto profissionalizante foi inserido na atual proposta integrada sob a justificativa da necessidade de inserção precoce de uma significativa parcela da juventude brasileira no mercado de trabalho, conforme discussões realizadas ao longo do trabalho.

perspectiva, Pontes (2012), após analisar documentos e abordar 40 docentes e três pedagogas do referido campus, concluiu que, “em sua vivência, a proposta do EMI [Ensino Médio Integrado] se restringiu a mudanças na organização da matriz curricular, concebida em termos estreitos de ajustes de cargas horárias e direcionamentos das disciplinas de Formação Geral para a profissionalização, que não lograram êxito” (PONTES, 2012, p. 237). Sintetizando o panorama encontrado na instituição, a pesquisadora reflete que:

Não obstante o marco teórico dos projetos análise contemple alguns princípios da educação politécnica, isto não significa que tal perspectiva tenha sido assumida pelos docentes da Instituição. Ademais, **em alguns trechos dos projetos encontramos referências que se conflitam com os ideais da politécnica**, e nos discursos de professores, identificamos concepções que, por vezes, se conflitam com esta fundamentação teórica apresentada como balizadora dos cursos integrados. Ou mesmo, eles **demonstram desconhecer ou não se interessar por tais discussões de cunho filosófico e político-ideológico**, mas, apenas, com questões de natureza pedagógica eminentemente instrumental. (PONTES, 2012, p. 170, grifos nossos)

Ainda conforme discussão empreendida no Cap. 1, a não efetivação do currículo integrado no Campus João Pessoa também foi constatada por Leite (2014) em pesquisa que abordou 21 docentes da instituição. Após a realização de entrevistas e aplicação de questionários, Leite (2014, p. 66) concluiu que “em cada discurso, o currículo integrado é entendido de forma diferente”. Caracterizando o contexto do Campus, marcado via de regra por tentativas de integração que nascem isoladamente de alguns docentes, destacamos fragmento da pesquisa de Leite (2014) que contém trecho de uma entrevista com uma docente do Curso de Instrumento Musical e ilustra o atual cotidiano da instituição:

O ideal seria que a gente tivesse para o integrado, reuniões de áreas, no meu caso participaria das reuniões de Artes, Música e a geral com outros professores, a gente ter um contato semanal para a gente fazer um planejamento interligado [...] é trabalhoso porque nem todo mundo quer sair do seu feijão com arroz, né, complicado. Por ex. na aula de acordeon e teclado a gente passa muito tempo sentado, a questão postural tem que ser fortalecida [...] Já conversei com os professores de Educação Física para direcionarem a musculação, que é muito importante [...] meu contato é feito nos corredores, mas ainda não consegui o apoio, engajamento desses professores (DOCENTE A). (LEITE, 2014, p. 91)

Partindo deste contexto, refletimos ao longo do Cap. 5 acerca de possibilidades de integração entre os conteúdos musicais e os conteúdos provenientes das diversas áreas do conhecimento, visando contribuir para uma “não fragmentação” dos conhecimentos

abordados ao longo do curso. Nesse sentido, compreendemos que o conhecimento visto numa perspectiva integrada pode contribuir para que os estudantes situem sua produção musical como estritamente conectada ao seu contexto histórico, social, cultural, político, etc. Desse modo, cria-se um contexto propício para a elaboração de reflexões acerca do impacto da Música no atual panorama da nossa sociedade, ampliando significativamente a percepção de mundo dos estudantes, contribuindo para que os mesmos sejam formados numa perspectiva que caminhe em direção à omnilateralidade.

É necessário ressaltar que o sentido de integração pretendido pela atual proposta integrada, além da efetiva vinculação entre os diversos conhecimentos produzidos pelo homem (visando uma construção não-fragmentada do conhecimento), objetiva a formação omnilateral dos sujeitos, promovendo assim sua formação humana através da apropriação das objetivações que foram historicamente construídas e preservadas pelas gerações anteriores, conforme discussões realizadas no Cap. 3.

A partir do entendimento do trabalho enquanto processo histórico e ontológico de produção da existência humana, a perspectiva integrada compreende-o como um princípio educativo básico para o pleno desenvolvimento humano, cuja efetivação não se confunde com o processo de profissionalização característico das instituições profissionalizantes brasileiras (profissionalização que foi inserida na atual proposta integrada sob a justificativa da necessidade de inserção precoce de uma significativa parcela da juventude brasileira no mercado de trabalho). Corroborando com esta perspectiva, destacamos a reflexão de Moura (2007):

Assim, é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade. (MOURA, 2007, p. 22)

Partindo das reflexões acima destacadas referentes à proposta de formação integrada, entendendo que um dos seus princípios norteadores caracteriza-se na “integração de conhecimentos gerais e profissionais, na perspectiva da articulação entre saberes específicos,

tendo a pesquisa como eixo nucleador da prática pedagógica” (BRASIL, 2013f, p. 230), realizamos a seguir algumas propostas de articulação entre os conteúdos musicais e os conteúdos “específicos” das disciplinas presentes no eixo de formação geral. Tais articulações estruturam-se a partir de perspectivas epistemológicas que apontam eixos de intersecções entre as áreas, utilizando algum aspecto da música como conteúdo específico, como fonte documental ou ainda como estratégia metodológica (meio) para promover a efetivação do processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos.

Ressaltamos que a discussão acerca do currículo do Ensino Médio, a partir de suas interfaces com as distintas áreas, incluindo Filosofia, Sociologia, Educação Física, Artes, etc., que diversificam e contribuem no sentido omnilateral característico do atual currículo integrado e defendido neste trabalho como referência para as demais modalidades de Educação, torna-se extremamente relevante no contexto atual, onde ações como Lei nº 13.415/2017 (discutida no Cap. 2) configuram a tentativa de construção da base para o desenvolvimento de um projeto de educação tipicamente tecnicista e de caráter neoliberal (que vai totalmente de encontro à proposta de formação pretendida pelo atual currículo integrado, defendida neste trabalho).

É necessário enfatizar que o presente trabalho não pretende, de modo algum, esgotar as possibilidades de associação, aproximação e integração entre os conteúdos musicais e os conteúdos das demais áreas do conhecimento presentes no atual currículo previsto para o Ensino Médio (não sendo portanto a solução definitiva para a materialização da proposta integrada). Nosso objetivo caracteriza-se na apresentação de intersecções entre conteúdos musicais e conteúdos advindos das disciplinas caracterizadas como Formação Geral já vivenciadas por autores das referidas áreas. Desse modo, esperamos contribuir para que novas possibilidades de integração, assim como o aprofundamento das que serão apontadas a seguir, sejam vislumbradas pelos docentes das diversas disciplinas que compõem o Currículo Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical, tanto aqueles que ministram disciplinas da formação geral, quanto aqueles que atuam em disciplinas especificamente musicais.

5.1.1 Língua portuguesa e Música

Considerando perspectivas contemporâneas acerca da importância da língua materna para o processo da formação humana, entendemos que a linguagem em suas diversas

manifestações (oral, escrita, corporal, artística, etc.) configura veículo fundamental na transmissão da cultura e dos conhecimentos historicamente acumulados pelo ser humano. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio indicam que “a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (BRASIL, 2006a, p. 25). Caracterizando a importância da linguagem para o processo de desenvolvimento humano, considerando as interações entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo, conclui-se que “é pela linguagem que o homem se constitui sujeito” (BRASIL, 2006a, p. 23). Nesta perspectiva, compreendemos que “se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo” (BRASIL, 2006a, p. 24). Acerca da importância da linguagem escrita no processo de formação humana, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio enunciam que “por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos” (BRASIL, 2006a, p. 24). Sobre a presença das demais expressões da linguagem no processo de formação escolar, incluindo seus diversos e distintos canais de transmissão, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam como fundamental sua efetiva inclusão no desenvolvimento do processo de “letramento”, indicando que:

[...] a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. (BRASIL, 2006a, p. 29)

Dentre as múltiplas possibilidades presentes no contexto contemporâneo, a Música destaca-se como uma das formas de manifestação da linguagem, caracterizando-se enquanto um dos inúmeros “sistemas semióticos” que historicamente foram construídos socialmente pela humanidade³. Desse modo, entendemos que o currículo escolar precisa aproximar-se dos

³ “Vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não verbal –, resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade. Além das línguas naturais (português, francês, inglês, alemão, etc.), há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demandas da sociedade. Para ilustrar, considerem-se os sistemas numéricos (romano, árabe, decimal, etc.); as notas musicais; os mapas, com suas legendas; os sistemas de marcar tempo e temperatura – relógio, termômetro; a escrita alfabética, a cirílica; os ideogramas (japones e chineses); o braille; a libras; o código Morse; e, por fim, os sinais de trânsito. Cada um desses sistemas organiza-se por uma combinação (interna) de regras, as quais conferem a cada um de seus elementos (signo/símbolo) um valor/uma

elementos culturais contemporâneos, como as práticas musicais, conforme ressaltam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Em termos das ações do ensino médio – e obviamente não restritas ao campo de trabalho da disciplina Língua Portuguesa –, esse investimento deve incluir diferentes manifestações da linguagem – como a dança, o teatro, a música, a escultura e a pintura –, bem como valorizar a diversidade de idéias, culturas e formas de expressão (BRASIL, 2006a, p. 33)

Nesse sentido, compreendendo a música enquanto uma linguagem que se encontra inserida nas manifestações culturais de um povo (expressando percepções e visões de mundo, conhecimentos, sentimentos, etc.), entendemos sua importância como representante de um momento histórico, e com muito a revelar sobre o contexto social em que foi produzida. Neste subitem, refletiremos acerca das possibilidades de integração entre os conhecimentos associados às disciplinas Língua Portuguesa e Literatura e os conteúdos musicais. Ilustrando esta aproximação, referindo-se especificamente ao aspecto literário das canções, Romão e Fernandes (2013, p. 54) apontam que “entrelaçando o ensino da língua portuguesa com a música, é possível trabalhar, além das reflexões sobre pluralidade cultural, questões gramaticais, gêneros textuais, variações linguísticas, entre outros temas”. De modo que, segundo os autores,

A música também possibilita um trabalho efetivo da língua. É possível analisar as letras das músicas, interpretando-as e criando condições para que os alunos reconheçam as diferenças culturais na expressão verbal e não verbal, pois o som e os instrumentos utilizados também trazem reflexões importantes. Desta forma é possível abordar importantes questionamentos a respeito da diversidade cultural e de como vincular ao ensino de língua portuguesa. (ROMÃO; FERNANDES, 2013, p. 54)

Confirmando as possibilidades de aproximação entre música e o estudo da linguagem, Donato (2015, p. 95) sinaliza que “o entrelaçamento dos recursos musicais e poéticos constitui uma poderosa fonte para se trabalhar a leitura em nossos espaços escolares” e destaca ainda que “a letra da música na sala de aula transforma-se numa significativa fonte para o estudo e compreensão da literatura, de questões étnico-sociais e políticas de determinados períodos históricos” (DONATO, 2015, p. 94). Ressaltando outras possibilidades da interface entre Música e Literatura, a autora aponta que:

função. Entender como um sistema semiótico funciona é conhecer, a um só tempo, a função que seus elementos desempenham e como eles se articulam entre si”. (BRASIL, 2006a, p. 25).

São muitas as canções que podem ser utilizadas na aula de forma que o aluno possa apreciar o ritmo, interpretar as letras, refletir as sensações provocadas, observar como se organizam os elementos da linguagem musical e/ou poética, perceber a mensagem produzida, qual o estilo musical da canção que foi trabalhada, que tipo de linguagem constitui o poema, quais semelhanças e diferenças entre os dois gêneros. (DONATO, 2015, p. 95)

Explorando outro aspecto da intersecção entre música e linguagem que pode ser desenvolvido no cotidiano escolar, Silva (2015a, p. 10) indica que “muitas das músicas atuais não obedecem as normas da língua padrão-culta e são uma fonte de pesquisa que contribuirá fortemente para o ensino de linguagem formal e não formal dentro do ensino de Língua Portuguesa”.

Em trabalho que investigou a presença da Música em livros didáticos de Português, Martins e colaboradores (2009, p. 81) identificaram materiais que propunham a abordagem das letras musicais a partir da “interpretação textual da música, trabalhando, também, a ‘invocação’ e figuras de linguagem, como algumas metáforas”. Ainda refletindo sobre a presença da música em materiais didáticos, Oliveira e colaboradores (2002, p. 82) afirmam que “foi possível constatar que desde seu aparecimento em livros didáticos, na década de 1980, a música tornou-se uma constante nesses materiais”. Indicando possibilidades para o trabalho docente, os autores refletem ressaltando a importância que “o professor a use não somente para trabalhar gramática, mas em outras áreas da língua como produção de texto, interpretação crítica, promover discussões sobre os temas presentes nas letras ou mesmo descontração” (OLIVEIRA et al., 2002, p. 75).

Em estudo que discutiu a referência à utilização da canção nos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao ensino da Língua Portuguesa, Costa (2003) concluiu que:

São muitos os que hoje em dia propõem a utilização ou já utilizam textos da Música Popular Brasileira (MPB) em sala de aula de diversas disciplinas. Acreditamos que o interesse por esse tipo de produção simbólica não provém apenas de praticidade ou de seu ar prazenteiro. Ele representa uma consciência cada vez mais crescente da grande importância de nossa produção literomusical na construção da identidade brasileira. (COSTA, 2003, p. 9)

Destacamos ainda a perspectiva apontada por Simões (2005, p. 1272) em trabalho de pesquisa que “visa à construção de estratégias didáticas de base semiótico-estilística para a implementação de um ensino do idioma a partir da exploração de letras de música brasileira”. A autora ressalta que “trata-se de estudo voltado para a variação lingüística e para a análise

dos contornos icônicos e expressivos presentes nos textos musicais, os quais informam o estudante sobre a norma gramatical, a riqueza lexical e a importância da escolha das palavras na produção textual” (SIMÕES, 2005, p. 1272). Referindo-se à abordagem semiótica que trata da iconicidade, Simões indica que:

Nas letras-de-música, a iconicidade transcende o verbal uma vez que o signo-complexo letra-de-música reúne componentes de códigos distintos: o lingüístico-literário e o musical. Assim sendo, o exame da iconicidade do texto literário para ser cantado inclui a consideração do elemento sonoro e do melódico, além de todos os outros ingredientes usualmente considerados nas análises de textos. Temos que a interpretação verbal de todos os objetos artísticos valida a perspectiva semiótica, que toma as artes como diferentes tipos de linguagem, interligados por equivalências estruturais. (SIMÕES, 2005, p. 1274)

Apesar de concordarmos com Martins e Saraiva (2012, p. 18) no sentido que ainda “existem poucos livros em língua portuguesa, que se proponham a discutir a questão da utilização da música na escola tradicional como subsídio para o aprendizado escolar de disciplinas diversas”, identificamos no campo do ensino da língua portuguesa o significativo trabalho da Profa. Dra. Darcilia Simões, autora mencionada anteriormente, e seu grupo de pesquisa intitulado “Português se aprende cantando” (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007)⁴, voltado para os docentes que pretendem fazer uso da música na sua sala de aula. Caracterizando-se como um material de apoio didático-pedagógico que busca auxiliar o planejamento de ensino da Língua Portuguesa, o livro tem seus objetivos descritos como “a construção de estratégias didáticas de base semiótico-estilística destinadas à implementação de um ensino do idioma a partir da exploração de letras de música brasileira” (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007, p. 22). A partir da estrutura indicada pelos autores, na qual o material encontra-se dividido em duas seções, compreendemos de forma resumida a natureza dos trabalhos a serem desenvolvidos na interface de integração entre música e língua portuguesa:

⁴ A pesquisa “A música e o ensino de língua portuguesa” foi desenvolvida entre os anos de 2004 e 2007, estando nos dois últimos anos inserida no Programa de Iniciação Científica UERJ/FAPERJ. Segundo os pesquisadores, “inicialmente, o projeto *A música e o ensino de língua portuguesa* pretendia deixar como legado um livro didático para o Ensino Básico. Contudo, a equipe de pesquisa de Iniciação Científica entrou a preparar um material com uma qualidade que não se ajustava àquele nível de ensino. Assim sendo, ao invés de propor uma filtragem na discussão gramatical das letras corpus, optamos por redefinir a meta do material em elaboração, destinando-o não mais aos discentes, mas aos docentes, com vistas a oferecer-lhes estudos gramaticais em textos do gênero letra-de-música” (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007, p. 9).

A primeira parte do livro traz aos leitores letras-de-música distribuídas em sete planos de análise, quais sejam: fonológico, lexical, morfológico, morfossintático, sintático, semântico e estilístico. Os aspectos gramaticais e estilísticos foram explorados sob o prisma funcional, propiciando uma visão mais objetiva e significativa dos fatos lingüísticos, observados em seu caráter ideacional, interacional e textual. O componente semiótico foi subsidiário das análises de cunho semântico-estilístico que vez ou outra se impunham. (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007, p. 10)

A segunda seção do livro, por sua vez, apresenta estudos avançados com letras de música que, conforme as autoras, “podem servir de sugestão para trabalhos de conclusão de curso ou mesmo como paradigmas para planejamento de aulas no terceiro grau [cursos de graduação e pós-graduação]”.

Referindo-se à atual produção musical brasileira como fonte propícia para a escolha de músicas a serem trabalhadas com os estudantes, Simões, Karol e Salomão (2007, p. 22) identificam que “o mercado fonográfico nacional coetâneo é abundante; e, do ponto de vista da documentação de usos lingüísticos variados, pode-se considerá-lo relevante recurso didático”. Sobre o processo de seleção das músicas abordadas no livro, os autores indicam que estas foram selecionadas a partir do critério de representação da sua “variedade lingüística”. Acerca da significativa diversidade das análises realizadas, reforçando a extensa gama de possibilidades na interface de integração entre a música e os conteúdos do ensino da língua portuguesa mencionadas anteriormente, os autores indicam ainda que:

[...] as abordagens da camada fônica nas letras de música seguem itinerários diferentes do presente nas gramáticas e em compêndios didáticos. Privilegia-se a observação das conseqüências estilísticas e semânticas do uso dos sons nas estruturas frasais. Discutem-se figuras fônicas, como aliteração, homeoteleuto; metaplasmos como monotongação, assimilação, etc.; traz-se a rima para o âmbito fonológico, etc. (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007, p. 23-24)

Destacamos ainda, conforme reflexão dos autores, que o trabalho realizado com as letras de música a partir da sua estruturação lingüística, intitulado “Português se aprende cantando” e transformado em material didático, caracterizou-se como uma “estratégia de alta produtividade em nossas experiências diretas com alunos” (SIMÕES; KAROL; SALOMÃO, 2007, p. 20).

As experiências de integração entre as área da música e da língua portuguesa identificadas na literatura foram realizadas basicamente apenas através do aspecto literário das canções, o que se justifica por conta das especificidades do estudo da linguagem escrita. É

importante ressaltar que cada uma das áreas do conhecimento abordadas a seguir possui singularidades que de fato determinarão suas possibilidades e caminhos de integração com a Música, não havendo portanto uma única área que se correlacione diretamente à todos os aspectos do fenômeno musical. Nesse sentido, destaca-se como de fundamental importância que o sentido de integração esteja contido em todas as disciplinas do currículo, visto que apenas desse modo, a Música poderá ser contemplada integralmente em todas as suas perspectivas e que caracterizam suas relações com os distintos conhecimentos presentes no cotidiano individual e social contemporâneo.

Faz-se necessário ainda ressaltar, e isto será bastante enfatizado ao longo dos próximos subitens, que entendemos o processo de integração como sendo uma via de mão dupla, de modo que a construções das pontes integradoras entre as diversas áreas e disciplinas do currículo caracteriza-se como tarefa a ser realizada pelos professores que atuam nos três eixos que caracterizam a atual matriz curricular integrada: Formação geral; Preparação básica para o trabalho e; Formação profissional.

5.1.2 Matemática e Música

Caracterizando a significativa presença da matemática no cotidiano contemporâneo, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que “possivelmente, não existe nenhuma atividade da vida contemporânea, da música à informática, do comércio à meteorologia, da medicina à cartografia, das engenharias às comunicações, em que a Matemática não compareça de maneira insubstituível para codificar, ordenar, quantificar e interpretar compassos, taxas, dosagens, coordenadas, tensões, frequências e quantas outras variáveis houver” (BRASIL, 2000aIII, p. 9).

A integração entre os conhecimentos matemáticos e musicais pode ser percebida ao longo do trajeto histórico da humanidade, de modo que, na cultura ocidental, desde a Antiguidade, identificamos estudos que estabelecem relações entre as duas áreas. A lista de matemáticos, músicos e pensadores de uma maneira geral que estabeleceram relações entre as duas áreas é extensa, dentre os quais podemos destacar Pitágoras, Arquitas, Boetius, Zarlino, Vincenzo Galilei, Mersenne, Galileu Galilei, Kepler, Descartes, Wallis, Saveur, Rameau, Daniel Bernouilli, Euler Ohm, Fourier e Helmholtz, dentre outros.

Resgatando o início dessa aproximação histórica, Abdounur (1999, p. 6) resalta que “o primeiro registro científico, de fato, associando matemática e música ocorre por volta do século VI a.C. na Grécia Antiga, na escola Pitagórica”. Acerca da aproximação entre os

conhecimentos musicais e matemáticos, Rodrigues (1999, p. 17) aponta que “na História da civilização europeia, desde a antiguidade clássica até ao século das luzes, os aspectos eruditos da música foram sempre considerados uma das disciplinas das matemáticas aplicadas”.

Conforme mencionado, os primeiros estudos documentados referem-se às investigações do filósofo e matemático grego Pitágoras⁵ que abordaram as relações entre os comprimentos de cordas vibrantes, utilizando razões de números inteiros, e as respectivas alturas musicais produzidas. Os estudos Pitagóricos inicialmente foram realizados através do “monocórdio”, instrumento composto por uma única corda estendida entre dois cavaletes fixos sobre uma prancha ou mesa e que dispõe ainda de um cavalete móvel colocado sob a corda para dividi-la em duas partes. A partir do seu experimento, Pitágoras, conforme destaca Abdounur (1999, p. 13), “observou que pressionando um ponto situado a $\frac{3}{4}$ do comprimento da corda em relação a sua extremidade – o que equivale a reduzi-la a $\frac{3}{4}$ do seu tamanho original – e tocando-a a seguir, ouvia-se [o intervalo de] uma quarta acima do tom emitido pela corda inteira”. O autor conclui seu raciocínio indicando que, “analogamente, exercida a pressão a $\frac{2}{3}$ do tamanho original da corda, ouvia-se [o intervalo de] uma quinta acima e $\frac{1}{2}$ obtinha-se [o intervalo de] a oitava do som original” (ABDOUNUR, 1999, p. 13). Desse modo, a partir do experimento de Pitágoras, que demonstra as relações matemáticas entre o comprimento da corda e as alturas das notas musicais, podemos afirmar que caso a corda inteira (1) soasse a nota Dó, $\frac{3}{4}$ da corda soaria um Fá (4J), $\frac{2}{3}$ soaria a nota Sol (5J) e $\frac{1}{2}$ soaria novamente a nota Dó (porém uma oitava acima).

Partindo dos conceitos desenvolvidos por Pitágoras, Kluth, Savanachi e Carneira (2015, p. 14) propuseram a realização de “uma oficina pedagógica que teve como objetivo ressaltar as noções de razão e proporção intrínsecas à música, amplamente estudadas por Pitágoras, para auxiliar no ensino dos referidos conceitos matemáticos”. Para tanto, entre outras atividades, os autores realizaram a construção de um monocórdio com o objetivo de proporcionar uma vivência prática acerca do conteúdo. Kluth, Savanachi e Carneira (2015, p. 14) destacam que “o intuito educacional norteador é mostrar que a matemática está inserida

⁵ Conforme Gomes (2010, p. 2), “sobre a vida de Pitágoras, pouco se tem registros, sendo difícil separar o que é verdade e o que é lenda. Conjectura-se que tenha nascido por volta do século VI a.C. (vivendo aprox. de 570 a.C. até 500 a.C.), em Samos, uma das ilhas do litoral grego (perto de Mileto). Devido à expansão do império Persa, que dominou as colônias gregas da Jônia, Pitágoras deixou a ilha e viajou pelo Egito e pela Babilônia, chegando talvez, até a Índia, de onde recebeu as influências destes povos, absorvendo informações matemáticas, astronômicas e religiosas. [...] Por volta de 540 a.C. Pitágoras fundou, na cidade de Crotona (sul da península italiana), a Escola Pitagórica, também conhecida como Irmandade Pitagórica, que reuniu muitos discípulos interessados no estudo da aritmética (no sentido da Teoria dos Números), da Geometria, da Astronomia e da Música, que eram um grupo de matérias da Escola e que posteriormente foi chamado de *quadrivium*”.

na cultura e na arte, de forma que o aluno possa ter uma visão humana e cultural dessa ciência”. Nessa perspectiva, Campos (2009, p. 16) enfatiza que as aproximações entre conhecimentos musicais e matemáticos possibilitam que o estudo da matemática adquira um sentido mais prático, mais prazeroso e mais lúdico, assim como contribuem no processo de ensino e aprendizagem de conceitos musicais que só são plenamente definidos através de conceitos matemáticos.

Destacando a importância de atividades práticas que promovam vivências significativas para os estudantes, bem como a aproximação das diversas áreas que possuam conteúdos comuns, como configura-se a relação entre matemática e música, Monteiro Jr. (2010) tece a seguinte reflexão:

Um experimento que o professor realiza pode deixar marcas, ser o motor através do qual a dificuldade na aprendizagem de um determinado conceito possa ser ultrapassada. Desde conceitos básicos tais como andamento, duração e altura, até estruturas conceituais mais complexas, quanto aquelas necessárias ao entendimento do conceito de timbre, **tanto os professores de física e de ciências quanto os professores de matemática e de música poderiam beneficiar-se mais em considerá-las, amadurecendo possíveis estratégias de abordagem utilizando a interface entre matemática, física e música.** A despeito das estreitas relações entre tais campos de estudo que se podem levantar através do estudo histórico do desenvolvimento da acústica musical, muitos dos nossos colegas ainda demonstram um grande desconhecimento de tal interface, negligenciando aquilo que poderia constituir-se em importantes ferramentas no desenvolvimento de transposições didáticas no ensino da matemática. (MONTEIRO Jr., 2010, p. 621, grifos nossos)

Sobre a produção de trabalhos que relacionem Educação Musical e Educação Matemática, Pillão (2009, p. 21) indica que desde a década de 1990 diversos trabalhos vêm sendo produzidos na área da educação matemática “buscando explorar algumas relações entre música e matemática de diversas maneiras, tanto no ensino e na aprendizagem, de matemática ou de música, quanto de modo filosófico”. Apontando eixos de integração entre as áreas, Monteiro Jr. (2010) reflete que:

As ligações entre matemática e música são inúmeras, tanto no campo da acústica física, quanto nos desdobramentos de sua aplicação na acústica musical. Os estatutos gerais da acústica musical e, mais particularmente, os estudos relativos ao entendimento dos fundamentos científicos da construção e funcionamento de instrumentos musicais, bem como o entendimento das relações entre os sons musicais, que se situa no campo de estudo da harmonia, utilizam-se da modelagem matemática como processo fundamental na organização das suas idéias. (MONTEIRO Jr., 2010, p. 598)

Tratando especificamente dos conteúdos que caracterizam a intersecção entre música e matemática, Camargos (2011, p. 1) ressalta que “a escrita e os valores das notas musicais são passíveis de matematização, é aqui, nesse ponto chave, que podemos promover relações matemático/musicais que possam contribuir com o ensino de tópicos da Matemática a partir de analogias entre essas relações”. Nesse caso o autor refere-se ao desenvolvimento do conceito de progressão geométrica (PG) a partir das figuras musicais rítmicas e seus respectivos valores: semibreve (1), mínima (2), semínima (4), colcheia (8), semicolcheia (16), fusa (32) e semifusa (64). Conforme Olegário (2013, p. 21), “é possível ver que tal sequência é uma Progressão Geométrica (P.G.) crescente com o primeiro termo igual a 1 (valor da semibreve) e razão igual a 2”. Realizando atividade semelhante em sala de aula, Santos e Santos (2016, p. 52) apontam que “foi proposto que os alunos, organizados em grupos de 4, analisassem o gráfico da subdivisão de valores [referindo-se à tradicional tabela que apresenta o nome, a indicação numérica e a representação gráfica das figuras rítmicas] e encontrassem um modo de expressar matematicamente (modelo matemático) a divisão dos sons”. Refletindo acerca do resultado obtido a partir do trabalho envolvendo progressões geométricas e as figuras musicais rítmicas, Camargos (2011) afirma:

Sintetizando, ao tratar das contribuições proporcionadas pelo projeto à aprendizagem do conceito de PG, pode observar que foi buscando significados para as atividades idealizadas pelo professor em seu ambiente de aprendizagem e fazendo analogias entre duração (tempo) de notas musicais, progressões aritméticas, frequências e progressões geométricas, que os alunos parecem ter conseguido atingir a sua rede de significados e isso contribuiu para construção de seus conhecimentos sobre PG. (CAMARGOS, 2011, p. 8-9)

Outra possibilidade de trabalho matemático envolvendo as figuras musicais rítmicas refere-se ao desenvolvimento do “conceito de fração por meio dos tempos das figuras musicais, permitindo ao aluno percepções fracionárias por meio de células rítmicas” (OLEGÁRIO, 2013, p. 15). Partindo do conhecimento musical acerca das figuras rítmicas, podemos estabelecer relações como, por exemplo: 1 colcheia equivale a $\frac{1}{2}$ semínima, assim como equivale a $\frac{1}{4}$ de mínima ou ainda a $\frac{1}{8}$ de semibreve, etc.

Partindo dessa representação fracionária das figuras musicais rítmicas, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado no ano de 2009, explorou o conteúdo de multiplicações de frações. A questão 144 do exame enunciou que “a música e a matemática se

encontram na representação dos tempos das notas musicais, conforme a figura seguinte”⁶, postando em seguida uma figura que apresentava a nomenclatura das figuras rítmicas, sua respectiva representação gráfica e sua indicação numérica (representada na forma fracionária). Em seguida a definição de compasso foi realizada nos seguintes termos: “um compasso é uma unidade musical composta por determinada quantidade de notas musicais em que a soma das durações coincide com a fração indicada como fórmula do compasso”. A questão ainda traz o seguinte exemplo: “se a fórmula de compasso for $1/2$, poderia ter um compasso ou com duas semínimas ou uma mínima ou quatro colcheias, sendo possível a combinação de diferentes figuras”. Por fim, é realizado o seguinte questionamento: “um trecho musical de oito compassos, cuja fórmula é $3/4$, poderia ser preenchido com”? As alternativas dadas foram: “a) 24 fusas. b) 3 semínimas. c) 8 semínimas. d) 24 colcheias e 12 semínimas [alternativa correta]. e) 16 semínimas e 8 semicolcheias”. Apesar das nossas ressalvas em relação à formulação da questão, entendendo que ela poderia ter sido elaborada com maior clareza e precisão musical⁷, trata-se de um bom exemplo no qual o conhecimento matemático pode ser aplicado diretamente na estruturação musical, de modo que a questão poderia ser solucionada por músicos através dos conhecimentos musicais ou por não músicos através dos raciocínio lógico-matemático através de cálculos matemáticos. Outra possibilidade de desenvolvimento do trabalho de equivalência entre frações e figuras rítmicas refere-se à utilização de representações geométricas, como sugere Fernandes (2014):

[...] as relações estabelecidas entre ritmos musicais e frações por estes alunos transitaram entre a representação geométrica do tempo através de um segmento de reta, que ao ser dividido em partes iguais aproxima-se do conceito de fração, e a interpretação da duração de diferentes intervalos de tempo através das frações, pela relação parte do todo. (FERNANDES, 2014, p. 82)

Acerca dos resultados obtidos a partir da referida integração de conhecimentos, Fernandes (2014, p. 81-82) afirma que “foi possível perceber que os alunos conseguiram estabelecer muitas relações entre os ritmos musicais e as frações. Foi verificado que, em meio à esta prática interdisciplinar, emergiram possibilidades de se trabalhar conhecimentos de ambas as áreas”. Corroborando com o sentido integrador entre as práticas musicais e

⁶ A questão pode ser acessada através do endereço: <<http://educacao.globo.com/provas/enem-2009/questoes/144.html>>. Acesso em: 31/08/2016.

⁷ A resolução da questão, realizada pela via matemática da multiplicação de frações, pode ser visualizada no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=9VEdZrLqBGM>>. Acesso em 31/08/2016.

matemáticas, Feitosa (2000, p. 78) enuncia que “a música se apresenta ao campo da matemática como um material ‘semi-concreto’, no sentido de que a criança [assim como o jovem] tenha elementos que lhe tornem possível confrontar os aspectos lógico-matemáticos com estruturas cotidianas”.

Ilustrando outro caminho de aproximação entre conteúdos matemáticos e musicais, destacamos a possibilidade de integração a partir dos conceitos relacionados à trigonometria. Nesta perspectiva, Prado (2013, p. 108) nos indica que “o contexto musical mostra-se ótimo para se explorar as propriedades trigonométricas das funções seno e cosseno”. De modo semelhante, Monteiro Jr. (2010, p. 621) acrescenta que “os alunos poderiam beneficiar-se mais se o ensino das funções trigonométricas e o ensino da mecânica ondulatória pudessem se interligados e acrescidos do uso da história, das reconstruções experimentais históricas e da acústica musical”. Nesse sentido, o autor propõe a realização de atividades práticas para o ensino das funções trigonométricas fazendo relação com a análise das curvas de timbre de alguns instrumentos musicais. Conforme Monteiro Jr. (2010, p. 602), “para tanto, faremos inicialmente uma análise da relação entre séries de Fourier e séries harmônicas, apresentando o conceito de timbre a partir destas duas idéias”.

Apresentando ainda mais uma possibilidade de integração entre os conceitos trigonométricos e as sonoridades musicais, Prado (2013) assinala que:

[...] a maioria dos sons musicais formam estruturas definidas por ondas e descritas por funções matemáticas (chamadas de “função seno” ou “senóide”), por meio de um osciloscópio⁸, podemos “ler” a matemática que há por trás da uma música ou qualquer tipo de som, além disso podemos verificar que cada instrumento produz uma modalidade matemática diferente, ou seja, cada tipo de instrumento musical tem uma espécie de “assinatura”. Essa assinatura é um conjunto de características sonoras associadas que têm uma descrição matemática extremamente precisa, embora possam parecer subjetivas. (PRADO, 2013, p. 90)

⁸ Conforme Alves (1998, p. 7), “o osciloscópio é um instrumento (de medição) que permite visualizar graficamente sinais eléctricos. Na maioria das aplicações, o osciloscópio mostra como é que um sinal eléctrico varia no tempo. Neste caso, o eixo vertical (YY) representa a amplitude do sinal (tensão) e o eixo horizontal (XX) representa o tempo. A intensidade (ou brilho) do écran é por vezes chamada de eixo dos ZZ. [...] O osciloscópio tem um aspecto que se assemelha a um televisor, exceptuando a grelha inscrita no écran e a grande quantidade de comandos. O painel frontal do osciloscópio tem os comandos divididos em grupos, organizados segundo a sua funcionalidade. Existe um grupo de comandos para o controlo do eixo vertical (amplitude do sinal), outro para o controlo do eixo horizontal (tempo) e outro ainda para controlar os parâmetros do écran (intensidade, focagem, etc.)”.

Sugerindo atividade semelhante, com objetivo de proporcionar a visualização das ondas (curvas) sonoras provenientes de fontes musicais, Monteiro Jr. (2010) realiza a seguinte indicação:

Como atividade complementar, podemos ainda, com o auxílio de um osciloscópio, mostrar curvas de timbre de instrumentos musicais reais e compará-las com as sintetizadas eletronicamente. Podemos ainda mostrar nuances das curvas de timbre da voz humana. Tais curvas podem representar o movimento de vibração das partes do ar, postas em vibração pelo funcionamento do instrumento musical e podem ser facilmente conseguidas utilizando um microfone com boa sensibilidade e fidelidade, ligado à estrada de sinal de um osciloscópio eletrônico. (MONTEIRO Jr., 2010, p. 614)

Ainda relacionando o ensino das funções trigonométricas com os sons musicais, destacamos as atividades realizadas por Linck (2010) caracterizando-se como possibilidades de trabalho que abordam a função seno utilizando-se do recurso computacional gráfico:

Duas experiências foram realizadas, com alunos do 3º ano do ensino médio. Nos intervenções desenvolvidas foram utilizados: um vídeo educativo, os softwares GeoGebra, Windows Media Player e Frequency Generation e um aplicativo. Com estas mídias foi possível tratar das relações entre os sons musicais e os gráficos da senóide, tendo como principal objetivo dar significado ao ensino da família de funções $y = A \sin(bx)$ e de seus gráficos, através de suas relações com a música. (LINCK, 2010, p. 61)

Acerca do trabalho com a função seno, Monteiro Jr. (2010, p. 612) destaca a possibilidade de aproximação com o conceito de série harmônica, de modo que “podemos levar os alunos a produzirem suas próprias séries harmônicas. Podemos iniciar com parciais formados apenas por funções de seno com fase inicial nula, da forma: $f(t) = b_n \cdot \sin(\omega_n t)$ $f(t) = b_n \cdot \sin(2\pi f t)$ ”. Outra atividade experimental que pode ser desenvolvida no âmbito do estudo das funções trigonométricas relacionadas com a música é a representação matemática dos batimentos sonoros. Conforme Monteiro Jr. (2010, p. 617) “batimento é a composição de duas vibrações superpostas. No caso de ondas sonoras, o batimento é particularmente notável, pois a flutuação da amplitude do som resultante pode ser facilmente percebida pela audição”.

Destacamos ainda o trabalho de Depizoli (2015) que apresenta o desenvolvimento de uma série de atividades desenvolvidas em forma de oficinas que relacionaram música e funções trigonométricas. Segundo o autor, “as oficinas são interdisciplinares e utilizam recursos computacionais como o GeoGebra. Ao final de cada oficina, organiza-se uma lista de exercícios aplicados” (DEPIZOLI, 2015, p. 66). É importante ressaltar que o trabalho

disponibiliza todas as listas de questões aplicadas, compiladas a partir de diversas fontes (materiais didáticos, concursos, etc.), e caracteriza-se assim como uma riquíssima fonte de pesquisa para os docentes da disciplinas de matemática e de música.

Outra possibilidade de vinculação entre as áreas da Matemática e da Música, significativamente distinta das demais apresentadas até então refere-se à utilização da música apenas como “meio de transmissão” para o ensino da matemática. Apesar de considerarmos este tipo de estratégia como uma aproximação limitada, visto que a vinculação entre os conhecimentos das áreas acontece de forma superficial, exemplificaremos sua realização através dos autores Cavalcanti e Lins (2009) que propuseram a composição de paródias envolvendo os conteúdos matemáticos. Referindo-se ao resultado obtido na atividade que envolveu o conceito de números complexos, os autores indicam que “o grupo de alunos compreendeu a teoria do Conjunto dos Números Complexos. Mostraram esta compreensão compondo e cantando, ao contrário da aula expositiva, onde o aluno, geralmente, se detém apenas aos procedimentos e aplicações do conteúdo” (CAVALCANTI; LINS, 2009, p. 10). Acerca de atividade envolvendo o conceito de polinômios, segundo os autores, “quanto à paródia [intitulada] Estudando os Polinômios, o grupo de alunos mostrou compreensão sobre os conceitos nele trabalhados, aprendendo cantando e não se detendo a memorização de procedimentos e regras” (CAVALCANTI; LINS, 2010, p. 10).

A partir da grande quantidade de autores e conteúdos apresentados neste subitem, podemos afirmar que os docentes das áreas de Música e de Matemática dispõem de expressivas possibilidades de integração que ao mesmo tempo que explicitam o aspecto lógico, racional, matemático da Música, caracterizam um aspecto prático, material, concreto da Matemática. Desse modo, o conhecimento visto numa perspectiva integrada pode contribuir significativamente na ampliação do entendimento que os estudantes possuem acerca dos conhecimentos provenientes de ambas as áreas, assim como na ampliação da sua percepção de mundo como um todo, contribuindo para a materialização de uma formação efetivamente omnilateral.

5.1.3 Química e Música

Não foram localizadas experiências de integração entre conhecimentos especificamente químicos e conhecimentos musicais, o que se justifica pela dificuldade em realizar aproximações concretas entre os conteúdos próprios das duas áreas. No entanto, destacaremos uma prática que, conforme discussão anterior, também foi identificada na área

da Matemática e parece ter adquirido relevância dentro da área da Educação Química por conta dos resultados que vêm sendo apontados pelos docentes através da literatura da área. Trata-se da utilização da música enquanto recurso didático para a transmissão dos conteúdos de Química. Ilustrando essa perspectiva, Francisco Jr. e Lauthartte (2012, p. 2) entendem que a música “pode ser um elemento motivador e facilitador do processo de ensino aprendizagem de conceitos científicos, também pelo seu caráter lúdico”. Nessa perspectiva, segundo Coutinho (2014),

[...] acreditando que a música apresenta diferentes contribuições para a educação, entendê-la como uma ferramenta para o ensino, pode ser um grande passo para que os estudantes possam ter um processo de ensino aprendizagem mais significativo, ao utilizá-la em outras disciplinas (não somente a de Artes). (COUTINHO, 2014, p. 32)

A autora evidencia que “há algum tempo já se discute a importância da utilização da música no processo de ensino aprendizagem em Química” (COUTINHO, 2014, p. 45). Caracterizando um aspecto dessa utilização, Coutinho (2014, p. 22) expõe que “a música pode ser utilizada no processo de ensino aprendizagem em Química, promovendo a afetividade que favorece as relações entre discentes e docentes e entre os próprios discentes”. Nessa perspectiva, Silveira e Kiouranis (2008) apontam que:

O avanço das discussões, das expectativas e dos interesses em torno da abordagem de conhecimentos químicos, veiculados por meio de algumas músicas, deixa claro que se pode fazer um segundo caminho que não o da aula expositiva, aumentando a sensibilidade e a criatividade em se fazer relações entre o contexto da música refletido na letra que a compõe e o conhecimento científico. (SILVEIRA; KIOURANIS, 2008, p. 30)

Ressaltando alguns aspectos da utilização da música enquanto ferramenta pedagógica para a transmissão dos conteúdos de Química, Picolli, Santos e Soares (2013, p. 2) entendem que esse trabalho pode promover “maior afinidade pela disciplina de química, aumento na atenção dos estudantes durante as aulas, possibilidade de trabalho em grupo entre os estudantes ou interdisciplinaridade e uma alternativa lúdica ao processo de ensinar”. Corroborando com tal entendimento, Silva (2013) aponta que:

O ensino de química tem tido avanços a partir das investigações realizadas na perspectiva da Educação Química. Vários autores tem-no como objeto de estudo para melhoria do processo de ensino e aprendizagem e têm apresentado ferramentas didático-pedagógicas para facilitar a compreensão dos modelos científicos abordados nesse campo do saber. **Uma das**

ferramentas é a música, que através de paródias e outras modalidades, tem sido utilizada por docentes em todos os níveis do processo educativo, pois, sabe-se que desde tempos imemoriais os seres humanos utilizaram a música para transmitir sua cultura para gerações incipientes. (SILVA, 2013, p. 10, grifos nossos)

Dentro das possibilidades identificadas a partir do trabalho utilizando a música enquanto “ferramenta metodológica”, destacou-se como recorrente a estratégia de “construção de paródias”. Confirmando este panorama, Coutinho (2014, p. 50) menciona que “a paródia é uma estratégia didática bastante difundida ao se discutir o processo de ensino aprendizagem em Química e Música”. Ressaltando a importância dessa prática, Picolli, Santos e Soares (2013, p. 1) entendem que “fazer uso de paródia pode diversificar as aulas de química e despertar o interesse dos estudantes da mesma forma que as aulas de laboratório (experimentais)”. Os autores ainda ressaltam que:

A utilização da música, sob a forma de paródia, nas aulas de química pode ser uma forma de atrair o interesse e motivação dos estudantes do ensino médio. Unindo a música, presente em seu cotidiano, e os conteúdos vistos em sala de aula que muitas vezes podem estar tão distantes deles conforme são apresentados, propomos o desenvolvimento de uma metodologia diferente da convencional. (PICOLLI; SANTOS; SOARES, 2013, p. 1)

Entendimento semelhante encontramos em Wermann e colaboradores (2011, p. 1) ao ressaltarem que “a música – paródia é uma ferramenta rica e inovadora que permite estimular a linguagem cognitiva e, por esse fato, deve ser explorada a fim de diversificar e contextualizar a aprendizagem”. Sobre o processo de elaboração das paródias, Coutinho (2014, p. 35) afirma que “na construção de uma paródia, por exemplo, o estudante precisa organizar os conteúdos para dar sentido na construção da letra da música. Nesse sentido, Coutinho e Hussein (2013, p. 4) também destacam que “a música contribui na organização e estruturação dos conteúdos”. Portanto, segundo os autores,

A realização de uma paródia sobre um conteúdo difícil possibilita o processo de criação reforçando a capacidade, a habilidade e a autoestima dos alunos. Além disso, nesses momentos de criação, muitos conceitos, vivências, observações e impressões que os alunos já adquiriram ao longo de suas trajetórias de vida são retomados e possibilitarão o autoconhecimento. (COUTINHO; HUSSEIN, 2013, p. 3)

Confirmando a relevância que a utilização da música nas aulas de Química adquiriu nos últimos tempos, destacamos a iniciativa da Sociedade Brasileira de Química que, no ano

de 2013, lançou os “Desafios Química Nova Interativa (Desafios QNInt)”, premiando jovens que gostam de Música, Vídeo e Química. A 1ª Edição dos Desafios QNInt contemplou o trabalho com música a partir das seguintes possibilidades:

QNInt Vídeos: para quem sabe fazer vídeos e animações. **Quimúsica**: para quem sabe cantar ou tocar um instrumento, sozinho ou num grupo, com composição própria, em qualquer gênero musical. **Karaoquímica**: para quem não sabe tocar, mas gosta de cantar e é bom de letra, criando paródias de músicas existentes. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 2013, s/p, grifos nossos)

Conforme informações disponibilizadas no site da associação, foram enviados 56 trabalhos compreendendo as três possibilidades de participação, sendo 32 relativas às duas possibilidades musicais que compreenderam 24 paródias (Karaoquímica) e 8 composições autorais (Quimúsica).

Uma discussão também localizada com certa recorrência referente à transmissão dos conhecimentos químicos realizados através da música, diz respeito ao aspecto relativo à memorização dos conteúdos. Conforme Coutinho e Hussein (2013, p. 7), “a música auxiliou na lembrança posterior dos conteúdos, pois atuou como um mecanismo de organização sistemática dos mesmos, permitindo que o conhecimento pudesse ser acessado pelo simples fato de cantar a letra construída para uma melodia conhecida”. Refletindo acerca desse processo, Coutinho (2014, p. 38) aponta que:

As hipóteses para explicar como ocorre a memorização quando a música é utilizada estão relacionadas ao conteúdo semântico e sintático da música e da linguagem. O que algo significa e como esse algo é expresso, na música e na linguagem, compartilha o recrutamento de áreas neurais. O prazer de cantar o texto da música também favorece o processo de memorização. Nesse sentido, quando o estudante se envolve no processo, evento esse que deve ser totalmente interessante e instigador no estudante, a música favorece os processos de aprendizagem, já que irá favorecer a lembrança posterior. Se a prática realizada tiver algum elemento que seja significativo para o estudante, maiores serão as possibilidades de significação e, conseqüentemente, evidências de aprendizagem surgirão e não serão apenas conteúdos memorizados, mas sim relações estabelecidas pela memória-lembrança posterior dos conteúdos estudados. (COUTINHO, 2014, p. 38)

Refletindo numa perspectiva mais ampla, que não descarta a possibilidade de memorização, mas entende que a utilização da música na aula de Química não deve restringir-se apenas ao ato de memorizar, Silva (2013, p. 10) constatou que “na maioria dos casos os docentes tem tomado apenas um único rumo em relação à música voltada a Educação

Química: a memorização”. Sobre a questão, Silveira e Kiouranis (2008) fazem a seguinte análise:

Apesar de ser uma estratégia muito utilizada por professores para provocar a atenção dos alunos, é momentânea. Além dos mais, essas canções apresentam letras que atuam no sentido de reforçar a visão compartimentalizada do conhecimento químico, resumindo-se apenas como uma das formas de memorizar determinados nomes ou conceitos. (SILVEIRA; KIOURANIS, 2008, p. 30)

Em Trabalho de Conclusão de Curso, Silva (2013) realizou pesquisa documental tendo como lócus o site Youtube. O autor indica que “foram identificados e analisados vídeos que utilizam músicas que abordam conteúdos de química orgânica para o Ensino Médio. Buscou-se identificar elementos que indicasse as categorias memorização e/ou problematização dos conteúdos apresentados” (SILVA, 2013, p. 11). Acerca da distinção entre as categorias dos vídeos localizados, o autor indica:

Critério de classificação dos vídeos: 1. **Memorização mecânica** – considerou-se os vídeos que apresentaram através das paródias, apenas fórmulas, nomenclaturas e conceitos em suas letras, cujo objetivo foi apresentar essas entidades científicas sem buscar a compreensão, portanto, uma provocação ao estudante no sentido de memorizar com base na melodia conhecida. 2. **Problematização** – considerou-se os vídeos em que a letra da música possuía conteúdo capaz de provocar a reflexão sobre o objeto de estudo, indo além da memorização, favorecendo ao estudante pensar e discutir sobre soluções viáveis, conceitos e cotidiano. (SILVA, 2013, p. 26, grifos nossos)

Entendendo que o trabalho com música, de fato, deve contemplar as duas possibilidades acima destacadas, destacamos a reflexão de Silva (2014a, p. 25) ao indicar que “é preciso ter o cuidado de quando utilizar música na aula não a limitar somente a ser instrumento de memorização, pois, dessa maneira, ela perde seu potencial de contextualização e articulação”. Desse modo, entendemos que apesar das limitações advindas do trabalho envolvendo a construção de paródias, que via de regra não proporciona um aprofundamento dos conteúdos musicais (questões estéticas, históricas, harmônicas, rítmicas, etc.) presentes nas músicas envolvidas, trata-se de uma possibilidade que, conforme atestaram os autores destacados neste subitem, tem trazido ganhos significativos para a dinâmica das aulas de Química.

5.1.4 Biologia e Música

Assemelhando-se à intersecção encontrada entre as áreas da Química e da Música, apresentada no subitem anterior, a aproximação identificada entre a Biologia e a Música foi localizada basicamente a partir de duas possibilidades⁹: através da análise de letras que envolvam os conteúdos biológicos e através da elaboração de composições musicais autorais ou paródias musicais com o objetivo, via de regra, de fixação dos conteúdos. Conforme Oliveira, Rocha e Francisco (2008, p. 3), “muitos conceitos biológicos são apresentados nas letras de música, em diferentes estilos musicais. Partindo deste pressuposto, podemos considerar a música como um recurso didático-pedagógico, que auxilia a popularização da ciência”. Os autores ainda apontam que “é possível ensinar ciências a partir da letra das músicas populares, realizando um trabalho interdisciplinar, pois envolve a interpretação de textos, avaliação histórica e cultural dentre outros aspectos que podem ser associados” (OLIVEIRA; ROCHA; FRANCISCO, 2008, p. 4). Ressaltando o potencial para assimilação dos conteúdos biológicos inseridos nas composições musicais, Ribas e Guimarães (2004) refletem que:

Para além do seu caráter simplesmente lúdico ou então facilitador de aprendizagem, nós estamos considerando a música como um artefato cultural muito interessante e produtivo para a pesquisa em educação, exatamente por nos permitir vislumbrar de que forma o mundo vivo (ou outras “coisas”) é narrado, produzido e construído nelas. (RIBAS; GUIMARÃES, 2004, p. 5)

Apontando na mesma direção, Leite, Farias e Nascimento (2015) indicam que a música é uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem. Refletindo sobre uma possibilidade de trabalho a ser desenvolvida, os autores apontam que “muitas músicas de cantores que ressaltam a cultura nordestina podem ser utilizadas na transmissão dos conteúdos de biologia” (LEITE; FARIAS; NASCIMENTO, 2015, p. 47). Destacando alguns aspectos da utilização da música nas aulas de Biologia, Barros, Zanella, e Araújo-Jorge (2013) indicam que:

Muitas são as vantagens para a utilização da música como recurso didático-pedagógico em aulas de Ciências: é uma alternativa de baixo custo, uma oportunidade para o aluno estabelecer relações interdisciplinares, uma

⁹ Configurando-se como única exceção localizada, destacaremos o trabalho de Rui e Steffani (2005) no final deste subitem, ao propor, de fato, a integração entre os conhecimentos de Biologia e Música a partir do estudo da audição humana.

atividade lúdica que ultrapassa a barreira da educação formal e que chega à categoria de atividade cultural. (BARROS; ZANELLA; ARAÚJO-JORGE, 2013, p. 82)

Reforçando os aspectos positivos da utilização de músicas durante as aulas de Biologia, Malafaia e Rodrigues (2011, p. 12) afirmam que se trata de “uma estratégia interessante a ser utilizada pelos professores no Ensino Médio, principalmente por facilitar a compreensão do conteúdo biológico, o qual fora de um contexto ou um sentido, inevitavelmente torna-se inútil para os alunos”. Partindo de entendimento semelhante, Barros, Zanella e Araújo-Jorge (2013, p. 83) indicam que “as músicas e suas letras podem ser uma importante alternativa para estreitar o diálogo entre alunos, professores e conhecimento científico, uma vez que abordam temáticas com grande potencial de problematização que estão presentes de forma significativa na vida do aluno”. Ainda corroborando com esta perspectiva, Oliveira, Rocha e Francisco (2008) compreendem que,

Para a população em geral, a ciência é muito abstrata e a dificuldade dos educandos perceberem a ciência no cotidiano é algo comum. Os professores precisam utilizar recursos pedagógicos e tecnológicos para modificar esta realidade e mostrar aos estudantes a constante presença e devida importância da ciência e da tecnologia na suas atividades diárias. (OLIVEIRA; ROCHA; FRANCISCO, 2008, p. 4)

Nessa perspectiva, Silva e Nascimento Jr. (2014, p. 101), refletem que “é possível estimular o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, através da análise da música, permitindo que eles busquem compreender ideias que são trazidas pelos versos da música, relacionando-as ao conteúdo da disciplina que está sendo tratada”.

Ressaltando a importância da música na transmissão dos conteúdos de biologia, apontando-a como uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, Leite, Farias e Nascimento (2015, p. 47) apresentam composições que, através de elementos característicos da cultura nordestina, servem de fonte para o trabalho com diversos conteúdos de biologia. Destacamos abaixo, as músicas escolhidas e os respectivos conteúdos de trabalhados em sala de aula:

[Música escolhida: elemento da cultura nordestina / conteúdo de biologia]
Baião de dois: prato típico, origem / proteínas, calorias.
Que nem jiló: plantas da Caatinga / nomenclatura científica, Reino Plantae.
Xote das meninas: valorização e importância do Bioma Caatinga / características e adaptações vegetação da caatinga; tipos de frutos; polinização. (LEITE, FARIAS, NASCIMENTO, 2015, p. 46, grifos nossos)

Partindo de entendimento semelhante, no qual a música pode ser utilizada como uma ferramenta capaz de contextualizar os conteúdos e desse modo facilitar a aquisição dos saberes biológicos pelos alunos, Brandão e Barros (2016, p. 2) apresentam proposta para a utilização da canção “Aqui no mar”¹⁰ como uma alternativa para o ensino de Ciências e Biologia em sala de aula. Os autores propõem, dentre outras possibilidades, a abordagem das formas existentes de dispersão de frutos na natureza por animais, as características dos peixes, os benefícios de sua ingestão para a saúde humana, etc. Brandão e Barros (2016) elaboram ainda um significativo trabalho de revisão de literatura que apresenta uma rica lista com músicas e suas possibilidades de trabalho nas salas de aula das diversas áreas do conhecimento.

Indicando a possibilidade de trabalhar as questões de gênero na Educação Sexual através de letras de músicas, Rocha, Paranhos e Moraes (2010, p. 262), apontaram que “a identificação e reflexão das relações de gênero foram feitas por meio da análise das letras musicais e das ideologias expressas nas músicas”. Os autores indicaram que optaram por trabalhar as relações de gênero com música, pois as canções estão presentes no cotidiano dos estudantes e refletem ideologias assim como aspectos socioculturais de determinada realidade social. Conforme Rocha, Paranhos e Moraes (2010, p. 261-262), a proposta do trabalho em sala de aula objetivou “repensar e discutir as relações de gênero e da ideologia amorosa apresentada nas músicas que os estudantes preferem em seu cotidiano”. Sobre os resultados obtidos, os autores afirmam que “além de propiciar um ambiente lúdico para a aprendizagem, a música motivou os estudantes a refletirem sobre as relações de gênero na realidade brasileira, a (re)pensarem essas relações e a ideologia amorosa apresentadas nas suas músicas preferidas” (ROCHA; PARANHOS; MORAES, 2010, p. 265).

Refletindo sobre a utilização de músicas populares como recurso didático para articular diferentes saberes com temas ambientais, Oliveira, Rocha e Francisco (2008) propõem a sensibilização para as questões ambientais, dentre as quais podemos destacar a legislação ambiental, os crimes ambientais, a exploração dos recursos naturais e a biopirataria. Ilustrando a proposta de trabalho, os autores ressaltam que:

A análise da letra desta música [intitulada “A Serra”, de autoria da banda Plebe Rude], orientada pelo professor, pode levar os alunos a levantar as

¹⁰ Originalmente intitulada “Under the sea” a música foi composta por Howard Ashman e Alan Menken e fez parte da trilha Sonora do filme “A Pequena Sereia”, lançado em 1989. No ano de 2010, o intérprete brasileiro Diogo Nogueira regravou a canção em estilo samba para a coletânea “Disney Adventures in Samba”.

causas sociais e ambientais do desmatamento, bem como suas conseqüências. Esta discussão pode ser ainda associada aos conteúdos de geografia e história, uma vez que estes fatos estão relacionados ao crescimento populacional, à ampliação dos espaços urbanos, à impermeabilização do solo devido à crescente construção civil, agravando ainda mais os problemas de erosão e desmoronamento de áreas em declive. (OLIVEIRA; ROCHA; FRANCISCO, 2008, p. 6)

Partindo de concepção semelhante, Ribas e Guimarães (2004, p. 4) ao refletirem sobre a produção dos conhecimentos nas Ciências Biológicas nos mais diversos espaços culturais da sociedade, analisam “de que forma temas comumente associados à biologia eram narrados nas músicas de Arnaldo Antunes e do grupo Titãs”. Caracterizando o trabalho realizado, que reforça a possibilidade de desenvolvimento dos conteúdos de biologia a partir de composições musicais, os autores indicam que:

“Cultura” [do compositor Arnaldo Antunes] é uma música que podemos empregar em aula para nos remeter aos conteúdos escolares de biologia. Contudo, consideramos que muitas outras dimensões são possíveis. Uma delas, por exemplo, seria a desconstrução de marcas antropocêntricas dadas à natureza. De forma descontraída, poderíamos utilizá-la como ferramenta para enfatizar conteúdos escolares ou mesmo para desestruturá-los como verdades – mesmo sabendo que o espaço musical não tem nenhum comprometimento com a produção destes saberes. (RIBAS; GUIMARÃES, 2004, p. 7)

Acerca do trabalho com música a partir da elaboração de paródias nas aulas de Biologia, Oliveira e Oliveira, (2014, p. 1) indicam que “a utilização da música na sala de aula, envolvendo a sua compreensão e a construção de paródias desperta e motiva os alunos nas atividades e os auxiliam no entendimento de conceitos biológicos”. Indicando bons resultados advindos do trabalho desenvolvido em turma de EJA, Borges e Almeida (2015, p. 37) indicaram que “ao utilizar a musicalização por meio de paródias que elucidassem os conceitos estudados em Biologia, os resultados permitiram constatar que houve maior compreensão dos conteúdos de Biologia”. Os autores realizam a seguinte análise do trabalho realizado em sala de aula:

As paródias elaboradas pelos alunos e apresentadas, levaram os estudantes a trabalharem de forma coletiva e comprometida, o que trouxe à tona, estímulos variados a que se chegasse ao diagnóstico de aprendizagem, via estratégia mnemônica¹¹. Também aumentou o fluxo de discussões sobre os

¹¹ Segundo os autores, “a musicalização de conteúdos através de paródias funciona como estratégia mnemônica, quando permite que o aluno consiga fazer assimilação do conteúdo e compreender termos e conceitos complexos

conteúdos e pesquisas no livro didático adotado na referida escola, e pesquisa no laboratório de multimídias, por meio da internet. (BORGES; ALMEIDA, 2015, p. 37)

Conforme Silva, Pereira e Melo (2015, p. 5), “o uso da paródia serve para facilitar processo de ensino aprendizagem, além de tornar a aprendizagem mais atrativa para os alunos. Constituindo uma forma de sintetizar os conteúdos trabalhados, favorecendo a assimilação dos conteúdos”. Após a utilização da paródia como estratégia de ensino e aprendizagem para o estudo da temática “zoologia de invertebrados”, Ferreira, Lima e Jesus (2013, p. 8) apontam que “o uso de paródias como estratégia de aprendizagem em Biologia é relevante como mecanismo de promoção do conhecimento, como também de desenvolver práticas para educação em saúde”. Conforme Menezes et al. (2015, p. 13), “as paródias podem versar sobre temas estruturantes e transversais, como preconiza os PCNs [...], ampliando sua possibilidade de utilização”. Segundo os autores, “essa ferramenta proporciona relação entre o conhecimento técnico-científico com uma linguagem informal, inserido na realidade dos alunos, o que contribui para um ensino contextualizado” (MENEZES et al., 2015, p. 13).

Refletindo sobre o trabalho realizado a partir da elaboração de paródias na aula de Biologia, Pessoa e colaboradores (2013, p. 1) consideram a atividade como um importante recurso didático e destacam que “a fixação de definições de termos relativos à estrutura celular foi favorecida com a estratégia empregada”, referindo-se aos conteúdos relativos à célula vegetal e às angiospermas (flor e fruto). Desse modo, conforme os autores, “a consolidação da aprendizagem de temas da Biologia se deu através da elaboração das paródias, que exigiu muito mais estudo e compreensão das definições nelas incluídas” (PESSOA et al., 2013, p. 1).

Conforme destacado no início do subitem, apenas um trabalho foi localizado propondo a integração entre conteúdos específicos da Música e da Biologia, tendo sido desenvolvido por Rui e Steffani (2005). Os autores realizaram a construção de um recurso didático para ser explorado em Ciências, Física, Biologia e Música, tratando-se de “um painel sobre audição humana, focalizando os fenômenos físicos que ocorrem ao longo do aparelho auditivo

à assimilação. A estratégia mnemônica faz o cérebro encontrar o caminho para a informação requerida. Não é decorar o conteúdo, mas traçar o caminho para que a informação não se perca no cérebro” (BORGES; ALMEIDA, 2015, p. 32-33).

(ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno) no processo da audição” (RUI; STEFFANI, 2005, p. 79). Refletindo sobre a forma com a qual os estudos acerca da audição humana são comumente realizados, na qual via de regra os conhecimentos não são desenvolvidos de forma integrada, os autores indicam que,

Por sua vez, o estudo do ouvido humano nas aulas de biologia quase sempre tem um caráter mais informativo, restringindo-se, via de regra, à identificação das partes que compõe o ouvido com as descrições de suas funções básicas. Frequentemente o professor de Física, quando questionado sobre a utilidade ou aplicação do tema tratado em sala de aula, recorre ao enfoque matemático ou à aplicação tecnológica para o assunto. Mas porque não aplicar as leis da Física para explicar o “funcionamento” do próprio corpo ou dos seres vivos em geral? (RUI; STEFFANI, 2005, p. 79)

Desse modo, os autores ressaltam que o estudo do sistema auditivo e o processo da audição humana favorecem o estudo de uma quantidade significativa de fenômenos físicos que se apresentam naturalmente de forma conectada aos conceitos das áreas de Biologia e Química. “Assim este estudo permite, através da aplicação de conceitos multidisciplinares à compreensão do funcionamento do próprio corpo humano, uma aprendizagem significativa para os estudantes” (RUI; STEFFANI, 2005, p. 91).

Rui e Steffani (2005) enfatizam ainda a existência de uma gama considerável de temas para pesquisa e aprofundamento, envolvendo conceitos físicos, biológicos e químicos associados ao som e ao processo da audição. Os autores destacam as seguintes possibilidades:

- Os neurônios: estrutura e funcionamento.
 - Sistema vestibular, órgão do equilíbrio que se encontra no ouvido interno;
 - Ultra e infra-sons na audição de animais;
 - Ultra-sonografia na prevenção e tratamentos médicos;
 - Área de atuação do médico especialista em otorrinolaringologia;
 - Audiometria e avaliação da percepção individual auditiva;
 - Doenças do sistema auditivo: causas, tipos e tratamentos;
 - Surdez “natural” e provocada: o uso medicamentos perigosos e drogas, agressão por walkmans ou ambientes barulhentos;
 - Emissões otoacústicas: porque e em quais situações o ouvido pode gerar barulhos?
 - Influência da educação musical na percepção de sons em pessoas de diferentes faixas etárias;
 - Educação musical para surdos: percepção da música através das vibrações.
- (RUI; STEFFANI, 2005, p. 91)

A partir das possibilidades destacadas neste subitem, percebemos que apesar do aparente distanciamento entre os conhecimentos específicos das duas áreas, a utilização da

música durante as aulas de Biologia mostrou-se relevante para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos curriculares, conforme atestaram uma quantidade significativa de autores ligados à área. É importante ressaltar que as estratégias mencionadas ao longo deste subitem adquirem um fôlego diferenciado no contexto do Ensino Médio realizado de forma integrada com a Educação Profissional Técnica em Instrumento Musical, contribuindo ainda mais significativamente na efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina Biologia.

5.1.5. Filosofia e Música

Inicialmente, é importante ressaltar que a disciplina Filosofia, assim como a disciplina Sociologia, esteve afastada do Ensino Médio Brasileiro por um período de quase 40 anos, visto que ambas foram “retiradas” do currículo no ano de 1971¹², no contexto da Ditadura Militar brasileira. Conforme ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “o estudo da Filosofia, fundamental na formação dos jovens, mas incômodo pelas questões que suscita, foi relegado ao exílio, juntamente com as artes e o latim. Sepultava-se, assim, e por completo, a educação de caráter humanista” (BRASIL, 2000aI, p. 7). Ainda caracterizando o contexto sócio-político-educacional do período do regime militar autoritário no Brasil, o documento ressalta que,

Ecoando a definição curricular oficial, o imaginário social e o escolar ratificavam a impressão de que tais disciplinas, “absolutamente inúteis” do ponto de vista da vida prática, roubavam precioso tempo ao aprendizado da Língua Portuguesa e das “Ciências Exatas”. Estes conhecimentos eram os que realmente importavam, na luta pela aprovação nos exames vestibulares de ingresso aos cursos superiores de maior prestígio social. (BRASIL, 2000aI, p. 7)

¹² A reforma empreendida pela Lei nº. 5.692/71 nos ensinos de 1º. grau e de 2º grau (atuais ensino fundamental e ensino médio), reestruturou o currículo com base na divisão entre “núcleo comum” e “parte diversificada”. O núcleo comum era composto pelas disciplinas obrigatórias a todas as instituições de ensino do país, a parte diversificada, por sua vez, ficou a cargo dos estados, os quais deveriam fazer as suas escolhas de acordo com suas necessidades. Conforme Alves (2014, p. 54-55), “nesta reforma a filosofia foi relegada para a parte diversificada, não figurando mais dentre as disciplinas do ‘núcleo comum obrigatório’. A filosofia passou a figurar como uma das opções de disciplinas de ‘educação geral’ previstas na legislação. Assim, ao contrário do que se pensa, a filosofia não foi ‘excluída’ do currículo e sim foram criados mecanismos que inviabilizavam a sua inclusão, mas formalmente não havia impedimento legal algum para a sua inclusão como disciplina. Um destes mecanismos foi a criação de outras disciplinas como obrigatórias supostamente equivalentes ao conteúdo filosófico de forma que não havia razão para incluir a filosofia e sobrecarregar o currículo com disciplinas equivalentes. Trata-se das disciplinas: E.M.C. (Educação Moral e Cívica), O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira), e no ensino superior foi criada a E.P.B. (Estudo de Problemas Brasileiros). Registre-se, de passagem, que ocorreu a mesma coisa com a Sociologia para também impedir a sua inclusão como disciplina”.

Apesar das questões acima destacadas apontarem para um contexto sociopolítico desenhado há mais de quatro décadas atrás, elas tornaram-se novamente contemporâneas a partir de iniciativas como a Lei nº 13.415/2017 – tratando-se de claramente de uma proposta que visa “enxugar” o currículo do Ensino Médio dando ênfase às disciplinas voltadas ao estudo das línguas portuguesa e inglesa e da matemática (conhecimentos básicos para a realização de ofícios) – configurando a tentativa de construção de um projeto de educação tipicamente tecnicista e de caráter neoliberal, que vai totalmente de encontro à proposta de educação defendida neste trabalho e que caracteriza também a formação pretendida pelo atual currículo integrado.

O retorno da disciplina Filosofia ao currículo do Ensino Médio ocorreu no ano de 2008, a partir da Lei nº 11.684 que, alterando o art. 36 da LDB 9.394/96, instituiu que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (BRASIL, 2008, p. 1). Considerando então o recente retorno da Filosofia aos nossos currículos, foi localizada uma quantidade significativa de trabalhos refletindo acerca das dificuldades e possibilidades de desenvolvimento da disciplina, incluindo questões relativas à conteúdos, estratégias de ensino, etc. Refletindo acerca do desenvolvimento da disciplina, Paiva (2014) vislumbra nas letras das canções uma possibilidade frutífera de introdução aos conteúdos filosóficos. Nesse sentido, conforme o autor,

A aproximação dos temas filosóficos do cotidiano dos educandos, através da linguagem dos jovens e da música, apresenta-se como uma possibilidade metodológica no despertar do interesse e contribui para diminuir o abismo existente entre os alunos, os conteúdos da filosofia e a linguagem dos professores. (PAIVA, 2014, p. 28)

Caracterizando o referido trabalho de filosofia desenvolvido a partir da aproximação com as letras de canções, Paiva (2014, p. 50) indica que “através da música o professor pode trabalhar os conteúdos filosóficos de maneira leve e atraente para os alunos do Ensino Médio, ao mesmo tempo que estará trabalhando de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros, articulando filosofia, ciências e artes”. O autor ressalta que “o recurso da música como elemento motivador, vem se mostrando como uma possibilidade de diálogo e abertura, revelando-se um caminho eficaz no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos filosóficos” (PAIVA, 2014, p. 58).

É importante ressaltar que a integração entre Música e Filosofia, de forma semelhante à integração entre Música e Matemática, tem origem na Antiguidade, de modo que, conforme

Tomás (2005, p. 7), “desde o princípio, na História da Música e na História da Filosofia (c. século VI a.C) pode-se observar uma proximidade entre estas áreas, a qual se estende até os dias atuais”. Os primeiros registros históricos que apresentam reflexões filosóficas acerca da Música foram localizados na Grécia antiga, o berço da filosofia ocidental. Nessa perspectiva, Oestreich (2016, p. 403) aponta que “a perspectiva grega de formação do homem foi a primeira a tratar da educação da música como uma parte essencial da educação”. Sobre aquele contexto, Tomás (2005, p. 13) indica que “a música na sociedade grega exercia um papel de importância capital, pois suas conexões com outros campos do saber ultrapassam em muito o sentido comum do que [atualmente] se entende por música”, visto que “ela possuía vínculos diretos com a medicina, a psicologia, a ética, a religião, a filosofia e a vida social” (TOMÁS, 2005, p. 13). A autora destaca que esta integração “pode ser confirmada em textos que vão desde os Pré-socráticos até autores mais recentes, sendo possível assim elencar um contingente de músicos teóricos e/ou práticos e filósofos que teceram longas ou breves discussões sobre esta intersecção” (TOMÁS, 2009, p. 169).

Caracterizando a relevância da Música naquele contexto, inclusive em relação às demais expressões artísticas, Neves (2013, p. 575) indica que “em Platão, como na filosofia grega de modo geral, a música ocupa uma posição de liderança em relação às outras artes”. Ressaltando a importância da Música no pensamento de Platão, Rocha Jr. (2007, p. 42) indica que “a música ocupa uma posição estratégica no âmbito do pensamento platônico. Ela estava diretamente ligada à concepção platônica de filosofia e desempenhava um papel central dentro dos projetos políticos, pedagógicos e psicagógicos do pensador ateniense”. Ilustrando a perspectiva do pensamento Platônico em relação à Música, o que, de certa forma, também ilustra a importância social dada à Música naquele momento, Menezes, Costa e Fernandes (2009, p. 186) refletem que,

Em A República, Platão propõe uma verdadeira purificação ática, ao relacionar quais os modos, os padrões rítmicos e os temas que deveriam constituir a música na cidade ideal, entendendo que as atitudes cívicas dos cidadãos seriam reforçadas pela música a qual os mesmos estavam expostos. (MENEZES; COSTA; FERNANDES, 2009, p. 186)

Ainda refletindo acerca da aproximação entre Música e Filosofia característica da Grécia antiga, destacamos o legado do Aristóteles, filósofo contemporâneo de Platão. Conforme Rocha Jr. (2007, p. 45), “é importante destacar que, assim como fez Platão na República e nas Leis, o estagirita [Aristóteles] trata da música num livro sobre a formação do

Estado e de seus cidadãos; além disso, ele concorda com Platão ao julgar que a música é parte principal da Paidéia”. Corroborando com este entendimento, Oestreich (2016, p. 403) assinala que “os gregos estavam convictos de que a música de suas cidades eram um reflexo direto de seus hábitos, e tanto Platão quanto Aristóteles pensavam que a corrupção da boa música poderia levar à imediata corrupção da boa constituição moral da comunidade”. Apresentando o pensamento Aristotélico acerca da Música e da Poesia, Santoro (2007, p. 2) afirma que:

A reflexão de Aristóteles sobre as artes poéticas e musicais, concentrada nas suas Poética e Política, segue uma reflexão sobre o sentido ético e pedagógico proveniente das discussões platônicas, sobretudo na República. Neste sentido, Aristóteles analisa os aspectos noéticos do mito, estéticos do prazer e patéticos das emoções. Mas, contrariamente ao Sócrates da República que expulsa os poetas (sobretudo o cômico e o trágico) da cidade justa, Aristóteles elogia o valor ético da obra artística, pois o mito da poesia aproxima-se da verdade pela verossimilhança, o prazer favorece a educação e as emoções purificam a alma. (SANTORO, 2007, p. 2)

Caracterizando o entendimento de Aristóteles especificamente acerca das possibilidades do fazer musical, assim como sua relevância no aspecto formativo do ser humano, Santoro (2007) tece a seguinte reflexão:

Na Política, **enquanto trata da educação humana na cidade**, Aristóteles faz uma clivagem decisiva para o domínio das artes. Uma diferença que o filósofo colhe no domínio musical, quando **separa a música em didática ou ética, de um lado, e orgiástica ou catártica, de outro**. Convém lembrar que os gregos chamam de músicas todas as atividades propiciadas pelas musas: a epopéia, a tragédia, a comédia, a poesia lírica, a erótica e assim por diante. (SANTORO, 2007, p. 8, grifos nossos)

Sobre a função catártica das músicas, Santoro (2007, p. 9) indica que esta “opera na transformação das emoções humanas, tais como o terror, a compaixão, e outras que tais”. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que “Aristóteles percebe que a provocação e a transformação das emoções humanas nas obras poéticas é algo tanto ou até mais importante que a expressão de valores e conteúdos morais” (SANTORO, 2007, p. 9).

É importante destacar que a cultura da Grécia antiga, em especial a Filosofia originada no período, influencia significativamente o pensamento ocidental até os dias atuais, de modo que, conforme Santoro (2006, p. 77), “muitas das clivagens, dos valores, das categorias e dos princípios das teorias estéticas modernas e contemporâneas têm origem nas especulações de Aristóteles sobre a poesia épica, sobre a música e sobre a poesia dramática”. Confirmando esta influência do pensamento Aristotélico, bem como a aproximação entre música e filosofia,

Chasin (2008) reflete acerca dos entendimentos e determinações historicamente promovidas por filósofos, concluindo que, “partindo-se de Aristóteles, num caminho que desemboca em Lukács, constata-se que, em absoluta dominância, todo o pensamento a reconheceu [música] como mimesis – mimesis dos afetos. Música não é linguagem, mas vida anímica exteriorizada, alma humana sensificada” (CHASIN, 2008, p. 11). Caracterizando o aspecto mimético, nessa perspectiva filosófica entendido como essência da música, Chasin (2008) aponta que:

Música, afirmou categoricamente o pensamento filosófico, é mimesis dos sentimentos, das paixões humanas. Efetivamente, o som musical carrega em si a alma humana, ou mais rigorosamente, sensifica o sentir, de modo que a arte dos sons, se esfera estética consubstanciada, não se atualiza ou pode se atualizar como mera sonoridade, como som in sonu: se objetivação ôntica, é via das paixões, paixões que pelos sons irrompem, se concretam, sensificam, se fazem arte, música. (CHASIN, 2008, p. 13)

Apresentando alguns dos pensadores que, ao longo da história, desenvolveram suas reflexões filosóficas a respeito da Música partindo do entendimento Aristotélico que associa a arte dos sons ao conceito de mimesis, Chasin (2008) tece o seguinte apontamento:

No intento de substantificar, grosso modo, tal reconhecimento – sem o talante desmedido de ir além de uma afiguração em silhueta –, tomamos a pena aristotélica, que, ponto de partida, é, ato contínuo, conectada à letra de Girolamo Mei e Giovanni Batista Doni; letras, a sua vez, que se ata às de Rousseau, Hegel e Lukács. Assim, de um arco teórico – categorial e historicamente – representativo, ou que de Aristóteles desliza para Lukács – arco, histórico, entecido no interior de letra filosófica de substância indubitosa –, escava-se que o pensamento orientado à música assinalou, sempre, sua ingênita dimensão mimética, posta e resposta no curso da reflexão musical como categoria fundante desta arte. Assinalação que, reconhecimento categorial, não pode então ser teoricamente descuidada: se de música se trata, de vida anímica se trata. (CHASIN, 2008, p. 13)

Expondo outras questões pertinentes ao pensamento filosófico que podem ser elaboradas a partir da aproximação com a essência musical, Tomás (2009) apresenta as seguintes possibilidades:

[...] questões centrais pertinentes para a discussão filosófica da música em sua história e atualidade, a saber: as questões ontológicas do ser e sua classificação, as questões epistemológicas da experiência, conhecimento e significado e a questão normativa da crítica, apreciação, julgamento e valor, as questões funcionais da música na educação e entretenimento, cultura e sociedade. (TOMÁS, 2009, p. 170)

Caracterizando outra interface de integração entre música e conhecimentos filosóficos, Marton (2005, p. 24) defende o argumento que “a música é uma metáfora da complexidade”. A autora aborda a questão por diversas perspectivas, de modo que refletindo sobre “música e existência”, aponta que “podemos nos colocar à escuta de uma mensagem da humanidade por meio da escuta da interioridade de cada indivíduo na sua relação com a música, que é uma experiência comum a todos” (MARTON, 2005, p. 24). A autora argumenta que sejamos músicos ou não, experimentamos música de uma forma significativa nossas vidas e, nessa perspectiva, desenvolve sua ideia discutindo a importância da música na vida de Edgar Morin, Werner Heisenberg e Ilya Prigogine, concluindo que, “como numa organização hologramática, eles têm nessa arte um importante elemento reorganizador do seu conhecimento sobre o mundo e uma rica metáfora da complexidade de suas vidas” (MARTON, 2005, p. 24). A autora indica que,

A partir de relatos e fontes de suas experiências, identifiquei a presença da música no seu aspecto universalizante, unificador, que não cria representações, conceitos, significações do mundo, mas relata uma Vontade indecifrável, a “coisa em- si”, o absoluto, o Uno ao qual o homem sempre aspira, tal como entende o filósofo Schopenhauer. (MARTON, 2005, p. 24)

Refletindo acerca do pensamento Schopenhaueriano sobre a arte, Silveira e Ribeiro (2012, p. 15) apontam que o filósofo “elege a arte como meio de se atingir o sublime e concebe a música a suprema soberania”. Os autores indicam que:

[...] ele alia a música à filosofia por acreditar que esta expressa, em uma linguagem grandiosa, a essência interior do mundo - a vontade - por meio dos tons, enquanto que a filosofia expressa e repete a essência deste mundo por meio de conceitos gerais, já que são estes que favorecem o pensamento. (SILVEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 15)

Relacionando o entendimento de Schopenhauer com a perspectiva de Nietzsche sobre a música, Marton (2005) reflete sobre a importância do processo de “escuta interior” que pode ser aguçado a partir da escuta musical, de modo que,

Exercitar uma ética de compreensão e uma estética da existência acontece no processo de aprender a ouvir interiormente o ruído, o elemento perturbador, o caótico, o estranho, o novo, o inusitado, o diferente e, ao mesmo tempo, o que é familiar, já conhecido, muitas vezes entendido como mais harmônico e ordenado. Chamamos essa audição interior de escuta sensível, como exercício contínuo da contemplação das essências e expressão das múltiplas

faces da interioridade humana e do mundo, tal como Schopenhauer e Nietzsche compreendem o fenômeno musical. (MARTON, 2005, p. 169)

Apontando outra possibilidade de integração entre conhecimento filosófico e conhecimentos musicais, Moreira (2009) reflete acerca das representações mentais que envolvem a dicotomia “concreto versus abstrato”, adotando como ponto de partida, o pensamento de Pierre Schaeffer, criador da Música Concreta¹³. Conforme o autor,

Pierre Schaeffer dialeticamente ensinou, com a ideia de música concreta, uma reflexão sobre a música abstrata. Quando faz críticas, por exemplo, à Música Eletrônica e ao rigor algorítmico do serialismo e do dodecafonismo, Pierre Schaeffer alude a uma música feita a priori, que não toma o fenômeno/acontecimento em si como mais importante, mas sim, a ideia como principal estruturante de uma obra – vide por exemplo a preocupação da “unidade da ideia” de Schoenberg que é garantida, principalmente, pelo rigor da série, por sua vez, abstrata. (MOREIRA, 2009, p. 149)

Moreira (2009, p. 149) ressalta que as diferenças entre música concreta e abstrata seriam caracterizadas pelos “seus modos de fazer, onde a primeira seria um tipo de música com a qual se pode relacionar e inferir através da experiência, a posteriori, e a segunda seria uma música a priori, que sequer precisaria acontecer no tempo para ser verificada a sua condição de verdade”. Tratando da relação entre o som e o espectador, portanto do processo de escuta musical, o autor reflete que:

Schaeffer desenvolve no decorrer do *Traité [des objets musicaux (1966)]*¹⁴ o conceito de Objeto Sonoro, possibilitado somente através da escuta, ou seja, através de experiência viva, através da apreciação do concreto. A argumentação de Pierre Schaeffer coloca em perspectiva a relação entre o som e o ouvinte, propondo uma análise do processo de escuta. Conclui que esta escuta atua no som, inferindo deste somente o que for capaz, dependendo de uma habilidade, uma atitude e uma intenção de escuta. (MOREIRA, 2009, p. 148)

¹³ Conforme Melo (2007, p. 1), “a música concreta surgiu da ideia de extrapolar o material sonoro usado na composição musical e se efetivou como um procedimento composicional próprio, mediante a possibilidade de gravação e reprodução sonora. Este procedimento parte do questionamento do sistema musical tradicional e da reformulação das bases teóricas já consolidadas. Em 1952, Schaeffer propõe um vocabulário próprio e esboça um solfejo específico para a música concreta. Em 1953, ele tenta agrupar tendências musicais que surgiram mais ou menos na mesma época em que a sua. Em 1957, a música concreta se configura como um “método de pesquisa”. Seus trabalhos de pesquisa culminaram no solfejo dos objetos musicais”.

¹⁴ “O *Traité des objets musicaux* de Pierre Schaeffer (1966) pode ser considerado um dos livros fundamentais de reflexão sobre música no século XX. Além de sua classificação de quatro tipos de escuta, do conceito de objeto sonoro, da escuta reduzida (acusmática) e de sua tipo-morfologia, Schaeffer dá ao solfejo dos objetos sonoros uma importância capital. Seu solfejo, além de ser um dos pontos chave em seu livro, parece sugerir uma sequência de passos que parte da escuta dos objetos sonoros e nos leva à composição musical” (ZAMPRONHA, 2011, p. 67). Ainda sobre o *Traité des objets musicaux* (1966), consultar Melo (2007).

É importante ressaltar que aproximações filosóficas, como as destacadas no pensamento de Schaeffer, podem ser identificadas de forma significativa no pensamentos de outros compositores da escola pós-modernista, assim como da modernista, de música erudita (referindo-nos à música de concerto dos séculos XX e XXI). Nesse sentido, podemos apontar uma quantidade significativa de músicos-compositores que apresentam claramente em suas obras inúmeras questões de ordem filosófica. Nessa perspectiva, destacamos nomes como Debussy, Stravinsky, Russolo, Varèse, Webern, Schoenberg, Messiaen, Stockhausen, Cage, Scelsi, Xenákis, Ligeti, Stockhausen¹⁵. Podemos ainda apontar a aproximação filosófica dos compositores acima a partir das correntes musicais desenvolvidas nesse período (séculos XX e XXI), como a Música Concreta, destacada anteriormente. Nessa perspectiva, apontamos os seguintes movimentos: Expressionismo e Impressionismo Musical, Movimento Futurista, Música Eletro-acústica, Modernismo, Pós-Modernismo, Dodecafonismo, Minimalismo, Atonalismo, dentre outros.

Apesar dos limites deste trabalho tornarem inviáveis o desenvolvimento das principais concepções filosóficas dos compositores e movimentos musicais acima mencionados, entendemos como relevante a apresentação dos mesmos por caracterizarem-se como possibilidades de trabalho tanto para os docentes da disciplina Filosofia que podem apoderar-se do material musical contido nas obras dos referidos compositores e movimentos, quanto para os docentes de música que podem apropriar-se das concepções filosóficas que permeiam o pensamento dos referidos compositores e movimentos artístico-musicais. Nesse sentido, entendemos que as reflexões e autores apresentados nesse subitem ainda que brevemente, configuram fonte de conteúdos a serem abordados pelos docentes atuantes no Currículo Técnico Integrado em Instrumento Musical que podem contribuir significativamente no processo de formação integral dos estudantes.

5.1.6 Sociologia e Música

Conforme mencionado anteriormente, é importante ressaltar que a disciplina Sociologia, de modo semelhante à Filosofia, esteve afastada do currículo do Ensino Médio

¹⁵ Claude Debussy (1862-1918), Igor Stravinsky (1882-1971), Luigi Russolo (1885-1947), Edgar Varèse (1883-1965), Anton von Webern (1883-1945), Arnold Schoenberg (1874-1951), Olivier Messiaen (1908-1992), Karlheinz Stockhausen (1928-2007), Pierre Schaeffer (1910-1995), John Cage (1912-1992), Giacinto Scelsi (1905-1988), Iánnis Xenákis (1922-2001), György Ligeti (1923-2006), Karlheinz Stockhausen (1928-2007).

Brasileiro por um período 37 anos, visto que ambas foram excluídas do currículo no ano de 1971¹⁶ e voltaram a ser ofertadas apenas em 2008. A Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, ao alterar o art. 36 da LDB 9.394/96, instituiu que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (BRASIL, 2008, p. 1). Levando em consideração o pouco tempo de retorno da disciplina ao currículo do Ensino Médio, muitos autores ainda se questionam acerca dos direcionamentos a serem instituídos quanto ao desenvolvimento da disciplina, tais quais conteúdos, objetivos a serem alcançados, metodologias, etc. Corroborando com esta perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio indicam que a disciplina Sociologia:

É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva [no currículo escolar] à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas. (BRASIL, 2006, p. 103-104)

Nesse sentido, contribuindo com as questões acima mencionadas, refletimos sobre o desenvolvimento da disciplina no contexto da Educação Profissional Integrada, apontando possibilidades de integração com a área da Música. Apontando os aspectos que caracterizam a aproximação entre Música e Sociologia, Reis (2007, p. 44) reflete que “a música é condicionada pela sociedade, o que implica que esta seja a expressão da própria sociedade, ela reflete as condições sociais de onde nasce”. Ainda segundo o autor, esta perspectiva “alimentou de forma pioneira um sentido para a compreensão da sociologia da música¹⁷, através de trabalhos biográficos que punham em evidência a importância do condicionamento sócio-histórico” (REIS, 2007, p. 44). Confirmando o entrelaçamento entre as áreas da Música e da Sociologia, Carvalho, (1991, p. 42) aponta que estudar a música em sociedade (inclusive porque não existe música fora dela) supõe não apenas o conhecimentos dos processos musicais em si mas também a compreensão, incluindo a capacidade de realizar previsões, das suas transformações e das políticas culturais que a influenciam.

¹⁶ Conforme discussão realizada no subitem 5.5 Filosofia e Música.

¹⁷ Segundo Reis (2007, p. 44), é arriscado apontar com precisão o momento em que nasce a sociologia da música mas “tudo indica que apareceu apenas na segunda metade do século XX”. O autor indica que naquele contexto histórico, “filósofos e historiadores tinham ganho vantagem sobre a análise destes temas e as suas visões eram as que prevaleciam, por isso, não é de estranhar que a sociologia da música seja uma confluência de distintas sensibilidades” (REIS, 2007, p. 44).

Ilustrando possibilidades de trabalho que promovam a integração entre Sociologia e Música, partindo do entendimento que a Música configura-se enquanto uma fonte extremamente significativa de conteúdos a serem trabalhados na sala de aula da disciplina Sociologia, Paiva (2016) reflete que:

Compreende-se a música e a sua complexidade como um produto simbólico e expressivo de diversas tensões sociais, inclusive políticas. Assim, utilizando a música como meio presente no nosso dia a dia, podemos extrair dela aspectos sociais que correspondem ao lugar social em que o sujeito está inserido, bem como compreender grandes aspectos estruturais sociológicos do Brasil. (PAIVA, 2016, p. 27-28)

O autor indica que na discussão sociológica é necessário relacionar tanto questões históricas como políticas e culturais que se encontram diretamente relacionadas com as esferas sociais. Nessa perspectiva, tomando como exemplo a possibilidade de compreender o período da ditadura civil-militar brasileira através da análise de letras compostas no contexto, Paiva (2016, p. 34) sinaliza que “a música permite uma reflexão tanto em torno do poder estabelecido pelo regime militar como nas mudanças sociais que ele causou a sociedade como um todo e as suas diversas classes sociais, afetando cada qual a sua maneira”. Partindo de entendimento semelhante, Félix (2015) realizou a atividade em sala de aula que abordou o período da ditadura militar brasileira a partir da análise de canções produzidas naquele contexto. Segundo o autor,

[...] os alunos puderam refletir e conhecer melhor o período de ditadura militar no Brasil (1964-1985) e também perceber a relevância e consequências deste período para a atualidade política e social do país. A pretensão neste caso é promover a compreensão de certos conceitos presentes na teoria sociológica, tais como cidadania, democracia, participação política e até mesmo alienação e ideologia; demonstrando como conceitos da teoria sociológica clássica podem ser compreendidos através da análise de letras de músicas. (FÉLIX, 2015, p. 2)

Podemos afirmar portanto, que em suas letras as canções retratam elementos sociais, destacando aspectos que caracterizam a socialização e a história vivida, de modo que “cabe ao professor explorar dessa maneira o que a letra está apontando, não colocando como pano de fundo, mas referenciando como fonte para se estudar e aprender” (PAIVA, 2016, p. 35).

Desenvolvendo atividade na disciplina Sociologia em turmas do Ensino Médio, Diogo e Araújo (2013) propuseram a realização de uma oficina com o objetivo de “produzir um

programa de rádio no qual os alunos fariam um mapeamento dos sons que ouvem em seu bairro”. Conforme os autores,

A ferramenta utilizada para realizar a oficina foi o Podcast, que é um arquivo de áudio transmitido via internet. No programa “Os sons dos Pimentas”, os alunos fizeram um mapeamento dos sons do bairro e fizeram uma espécie de roteiro que teve a finalidade de mostrar os ambientes musicais que há no bairro, além de conversarem sobre suas impressões acerca do tema, como seus próprios gostos e também sobre o que falta no bairro em termos de ambientes culturais. (DIOGO; ARAÚJO, 2013, p. 4)

Os autores apontam que o objetivo principal da oficina foi incitar a reflexão dos alunos acerca da presença da indústria cultural na vida cotidiana, “de modo que eles conseguissem compreender como se dá a dinâmica do sistema capitalista na produção de bens de consumo relacionada à produção cultural (cinema, música, teatro, imprensa, etc.) que tanto influencia os gostos e sugere comportamentos” (DIOGO; ARAÚJO, 2013, p. 4). Desse modo, a partir de questões referentes à presença da música no cotidiano dos estudantes, os autores abordaram as seguintes questões sociológicas:

* Apresentar o conceito de indústria cultural; * Fazer com que os alunos analisem o tema de forma crítica e embasada em conceitos sociológicos; * Diferenciar o conceito de cultura popular e cultura erudita; Refletir a respeito da produção em massa; * Discutir o papel da cultura popular face à massificação (Ex. a diferença de uma obra popular de samba, forró ou sertanejo e comparar com as produções atuais de pagode, forró e sertanejo universitário); * Fazer com que os alunos reflitam sobre suas próprias práticas e visualizem a influência da indústria cultural. (DIOGO; ARAÚJO, 2013, p. 4)

Para o desenvolvimento das questões acima destacadas, Diogo e Araújo (2013, p. 5) utilizaram-se do conceito de Indústria Cultural desenvolvido por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer na obra “A dialética do esclarecimento”, utilizaram também os conceitos de cultura popular e cultura erudita embasados pela obra “A distinção” de Pierre Bourdieu, e ainda o texto “O que é indústria cultural” de Teixeira Coelho. Como resultado da atividade, os autores indicaram que os estudantes “puderam discutir sobre seus gostos musicais, mapear a paisagem sonora do bairro, abordar a temática da identidade, bem como refletir sobre como esses gostos são socialmente construídos e, além de refletirem acerca de toda uma temática geográfica/cultural” (DIOGO; ARAÚJO, 2013, p. 12).

Sobre a aproximação entre Sociologia e Arte, Campos (2007) baseia-se no pensamento de Max Weber (1998) e reflete que o objetivo da referida subárea não pode remeter-se à

produção de juízos de valor relativos à estética artística, devendo, na verdade, aceitar que o trabalho artístico existe e “tentar compreender como e porque é que as pessoas orientam as suas condutas em relação a tais artefactos”. Nesse sentido, Campos (2007) aponta que:

A sociologia da música não deverá, pois, preocupar-se com procurar algum verdadeiro significado de uma obra, mas sim interessar-se pelo que as pessoas acreditam que significa, porque é este significado que influencia as suas respostas, a forma como a praticam e com ela se relacionam. (CAMPOS, 2007, p. 87)

Apontando as tendências que aproximam as áreas de Música e Sociologia, o Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Universidade Nova de Lisboa (2009) indica que:

A maior parte das abordagens incide actualmente sobre as práticas musicais como interacção social, o material musical e as obras musicais como sociedade codificada, o significado musical como resultado de processos sociais que ocorrem em mundos vividos em constante mudança, as trocas sistema-meio na produção e na recepção musicais, etc. (CESEM, 2009, s/p)

Apontando possibilidades para a integração entre música e sociologia, Molin e Cigales (2014, p. 3) compreendem que a música pode ser uma ferramenta de ensino que propicia o trabalho interdisciplinar pois se apresenta como uma expressão artística e cultural inserida em praticamente todos os contextos sociais. Desse modo, segundo Molin e Cigales (2014, p. 3), “através dela, é possível abordar além das questões sociais e étnico-raciais, múltiplos conceitos sociológicos, como por exemplo: desigualdades sociais, cultura popular e cultura erudita, trabalho, gênero, ditadura militar no Brasil”. Nesse sentido, os autores ressaltam que:

Trabalhar as relações sociais e étnico-raciais a partir da música, de certa forma, é proporcionar a possibilidade dos educandos relacionarem seu cotidiano com os conceitos sociológicos. Neste sentido a música pode ser pensada como um instrumento de mediatização entre as questões que se pretende trabalhar em aula, com o mundo pessoal de cada indivíduo. (MOLIN; CIGALES, 2014, p. 3)

Sobre a aproximação da música com os conhecimentos de sociologia, Bodart (2012, p. 13) aponta que “o uso de músicas em aulas de Sociologia, especialmente no Ensino Médio, parece tornar-se algo corriqueiro”. O autor indica que as músicas brasileiras trazem consigo uma rica variedade de abordagens do cotidiano, por exemplo, “questões como problemas sociais, costumes, regras sociais, estratificação social, relações sociais, contato social, discriminação, entre outros” (BODART, 2012, p. 13). As questões acima destacadas

caracterizam temáticas amplamente abordadas nas músicas brasileiras, de modo que, conforme Bodart (2012, p. 14), “a variedade de temas e de focos sobre eles possibilita o educador incluir com certa facilidade as músicas em seus planos de aula. No entanto, conforme pertinente reflexão de Bodart (2012, p. 13), “a aparente facilidade de utilização de letras de músicas nas aulas de Sociologia pode induzir o professor e educandos a distanciar-se de uma análise sociológica”. O autor esclarece sua preocupação ao indicar que:

O perigo se encontra em ocorrer uma inversão do objetivo de seu uso: ao invés de o professor aproximar os alunos da análise sociológica, acabar distanciando-os, conduzindo-os rumo a uma análise de senso comum, ou ainda sob perspectivas de outras ciências, tais como a História, a Geografia e a Filosofia. Não que a Sociologia não possa dialogar com tais saberes, mas deve diferenciar-se por meio de seu método. (BODART, 2012, p. 14)

Enfatizando a importância de compreender o método sociológico, o autor enfatiza como sendo mais importante ensinar a pensar sociologicamente do que refletir sobre um conteúdo específico. Conforme Bodart (2012, p. 14), a partir da apreensão do método da sociologia, “o educando estará dotado de condições para posteriores análises na realidade social sem necessitar ser tutelado pelo professor, inclusive rever a temática abordada em sala”. Para tanto, “é necessário distinguir a Sociologia e seu procedimento analítico dos métodos das outras ciências” (BODART, 2012, p. 14). Como início do processo de análise sociológica, Bodart (2012, p. 17) sugere que as músicas precisam ser analisadas de forma a buscar compreender o contexto e as questões que as envolvem, compreendendo-as como uma construção da vida social, de caráter histórico e relacionado às condições materiais.

Desta forma, ao analisar a letra de uma música torna-se necessário considerar as relações entre indivíduo, história e sociedade, buscando compreender a estrutura social que envolve o fenômeno descrito na letra da canção. Para tanto, cabe a análise da letra da música romper com as percepções mais imediatas. (BODART, 2012, p. 17)

O autor reflete ainda acerca das possibilidades de análise sociológica das letras de músicas produzidas no passado, apontando basicamente duas propostas de trabalho para a sala de aula: “i) para compreender a realidade social temporalmente e espacialmente situado na época da composição; ii) promover a percepção, ao longo de um tempo, das mudanças e permanências sociais, sejam elas estruturais ou não” (BODART, 2012, p. 18). O autor enfatiza que é fundamental, por parte do docente, uma clareza de procedimentos e fundamentação teórica do trabalho a ser realizado em sala de aula pois entende que a análise

de letras de músicas escritas no passado traz consigo o risco de conduzir a aula a análises estritamente históricas em detrimento de análises sociológicas. Portanto, nesse sentido,

Ao realizar análises de músicas produzidas no passado, torna-se necessário tomar cuidado de não se ater a um estudo limitado à perspectiva da história. Identificar os fatos históricos contidos na letra da música não é realizar uma análise sociológica. Torna-se necessário compreender as estruturas sociais envolvidas, assim como os padrões de comportamento socialmente construídos e mantidos. (BODART, 2012, p. 18)

Acerca da análise de letras de músicas produzidas no momento atual como conteúdo para a aula de Sociologia, Bodart (2012, p. 18) propõe outras duas possibilidades a serem trabalhadas: “i) compreensão da realidade social a qual está inserido o educando; ii) promover comparações de padrões sociais entre dois ou mais grupos ou sociedades”. De modo semelhante ao risco de letras produzidas em momentos passados, a análise de letras atuais também oferece riscos ao professor, segundo Bodart (2012), podendo levar a aula de Sociologia a se transformar em uma aula de Geografia Humana, por exemplo, ou em uma discussão de senso comum.

Quanto ao perigo de uma análise de viés geográfico, é mais comum ocorrer quando a temática envolve questões ambientais ou econômicas. Nesse caso, igualmente, o educador deve ater-se a uma discussão sociológica a fim de não “repetir” a aula dada pelo professor de Geografia. É mais importante que o aluno aprenda a pensar sociologicamente do que compreender a temática abordada em aula. (BODART, 2012, p. 24)

Confirmando a preocupação de Bodart (2012), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ao abordarem as Ciências humanas e suas tecnologias, enfatizam que “quando uma narrativa historiográfica ou a descrição geográfica traz os fatos sociais para o contexto dos ‘seus’ temas, não percorre todas as conseqüências nem apresenta todos os pressupostos das teorias das Ciências Sociais” (BRASIL, 2006, p. 112). Reforçando esse entendimento, as Orientações Curriculares ressaltam que quando as questões sociológicas são abordadas numa perspectiva histórica ou geográfica:

Muitas vezes é quase uma transcrição indevida dessas teorias, mas que nunca ocorre com a paciência e a especificidade próprias das Ciências Sociais, uma vez que o que está em causa é preservar a linguagem, a metodologia e o objeto peculiar dessas ciências (História e Geografia). O fenômeno social ocorre, por certo, num tempo e num espaço, mas não se reduz a essas dimensões, pois suas características são definidas por leis próprias, específicas das relações sociais. (BRASIL, 2006, p. 112)

Nessa perspectiva, o documento ressalva que “ao se tomar um fenômeno como objeto de pesquisa ou de ensino, podem-se reconhecer tanto os limites como as possibilidades que cada ciência tem para tentar compreendê-lo” (BRASIL, 2006, p. 112). As Orientações Curriculares enfatizam ainda que esses objetos não pertencem exclusivamente a uma determinada ciência, por isso torna-se necessário atentar para as diferenças de tratamento características de cada área, percebendo ainda “até que ponto uma ciência aprofunda tal objeto, ou ainda tem um conhecimento precário acerca dele” (BRASIL, 2006, p. 112).

Ainda refletindo acerca do adequado desenvolvimento das discussões realizadas na aula de Sociologia, Bodart (2012) alerta para o perigo da reflexão em nível de “senso comum”. Conforme o autor, “o perigo da aula de Sociologia se transformar em uma discussão de senso comum é sem dúvida a situação mais ameaçadora” (BODART, 2012, p. 21). Nessa perspectiva, muitas vezes a discussão realizada em sala de aula não supera os posicionamentos fundamentados nas experiências diárias percebidas sob o senso comum. Bodart (2012, p. 21) reflete que “é comum e aceitável que os alunos utilizem seu senso comum para participar ativamente da aula, porém cabe ao professor conduzir a discussão para uma reflexão sociológica. Existe uma diferença importante na metodologia de análise do senso comum e da Sociologia”. Portanto, ao fazer a opção de utilizar letras de canções em sala de aula, cabe ao professor de Sociologia evitar ater-se apenas ao contexto histórico factual da produção da música, devendo buscar elementos que apontem para as estruturas sociais da época, os fenômenos e ações sociais, bem como identificar de que maneira questões individuais estão interligadas às questões coletivas (BODART, 2012, p. 24).

Nessa perspectiva, o professor pode (e deve) utilizar-se das questões cotidianas abordadas nas músicas que compõem o repertório dos estudantes, mas necessita lembrar que embora o objeto de discussão faça parte do dia-a-dia dos jovens, as discussões devem fundamentar-se ao método sociológico de análise. Trabalhando nessa perspectiva, o docente estará contribuindo para que os estudantes ampliem seu entendimento acerca das práticas musicais, compreendendo-as como fenômenos essencialmente coletivos e sociais que influenciam e são influenciadas por todos os aspectos do cotidiano humano.

5.1.7 Educação Física e Música

Antes de refletirmos acerca das possibilidades de integração entre as áreas da Música e da Educação Física é importante ressaltar que “longe de ter se tornado um consenso, a

Educação Física foi e é, ao longo da história da educação brasileira, palco de debates, conflitos e negociações acerca do seu papel na escola” (BRASIL, 2006, p. 217). Percebemos a atualidade da reflexão acima, extraída das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, apesar de tecida há exatamente uma década, a partir dos atuais debates acerca desse currículo. Nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017, discutida anteriormente, apesar de indicar que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2016b, p. 2), visa a alteração da LDB nº 9.394/1996 excluindo a oferta da Educação Física, assim como também a exclusão da disciplina “Artes” (que abarca artes visuais, dança, música e teatro), ficando a oferta de ambas restrita à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Entre outras questões, o documento justifica-se alegando que “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016b, p. 8).

Ao defendermos a presença da disciplina Educação Física ao longo da formação escolar, o que inclui sua presença no currículo do Ensino Médio, “o que se espera é que os alunos do ensino médio tenham a oportunidade de vivenciarem o maior número de práticas corporais possíveis. Ao realizarem a construção e vivência coletiva dessas práticas, estabelecem relações individuais e sociais, tendo como pano de fundo o corpo em movimento” (BRASIL, 2006, p. 224). Ressaltando como fundamental a necessidade do trabalho realizado nas aulas de Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais enunciam que o trabalho corporal – entendido como uma das formas de linguagem, a “linguagem corporal” – compreende uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, visto que:

É com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. Essa é a nossa existência, na qual temos consciência do eu no tempo e no espaço. O corpo, ao expressar seu caráter sensível, torna-se veículo e meio de comunicação. (BRASIL, 2000aII, p. 38)

É importante ressaltar ainda que a interação física dos seres humanos com o mundo é realizada a partir do seu movimento, visto que “quando o corpo se move, os sentidos captam informações. As terminações neurais enviam informações para os córtices sensoriais da visão,

da audição, do paladar, do olfato e das sensações somáticas. Os sentidos possibilitam ler o mundo” (BRASIL, 2000aII, p. 39). Partindo do acima exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam, caracterizando assim o objetivo da disciplina Educação Física, que “o que se deseja do aluno do Ensino Médio é uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal” (BRASIL, 2000aII, p. 40).

Sobre a configuração predominante que a Educação Física adquiriu no sistema escolar brasileiro, destacamos que a disciplina desenvolve-se atualmente quase que exclusivamente através dos esportes, de modo que “a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (BRASIL, 2000aII, p. 34). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais enunciam:

Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, comparação de rendimento, competição, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. Essa espécie de atividade determina relações entre professor e aluno que passam a ser: professor-treinador e aluno-atleta. Esse posicionamento, presente em grande parte das escolas brasileiras, é fruto da pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil na década de [19]70. Vários autores têm abordado essa temática, coincidindo suas opiniões na necessidade de superação.¹⁸ (BRASIL, 2000aII, p. 34)

Vislumbrando a referida superação, entendemos que “a Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura” (BRASIL, 2000aII, p. 34) e que pode desenvolver sua corporalidade a partir de diversas possibilidades que vão além da atividade esportiva. Nesse sentido, e introduzindo a perspectiva de integração entre música e educação física, os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizam que a linguagem corporal é “desenvolvida não somente pela Educação Física, como também pela Arte” (BRASIL, 2000aII, p. 40). No documento, encontramos a seguinte reflexão acerca das possibilidades de trabalho a serem desenvolvidas para além das esportivas:

¹⁸ Conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais em Educação Física, “os professores de Educação Física, tiveram na sua formação, experiências e uma bagagem de conhecimentos, alicerçadas, majoritariamente, nos conhecimentos de ordem técnica (disciplinas esportivas). Esse fato se deu, entre muitas causas, pela confusão do ambiente esportivo-competitivo com o escolar-educacional fruto de um contexto histórico que quis elevar o País à categoria de nação desenvolvida às custas de seus sucessos no campo dos esportes. Portanto, como é de se esperar, o que predomina no Ensino Médio é a idéia de que a aula de Educação Física é um espaço para treinamento e aperfeiçoamento das habilidades desportivas” (BRASIL, 2000aII, p. 37).

Num país tão rico em ritmos e danças, parece paradoxal um programa de Educação Física centrado em esportes e ginásticas. O professor, no entanto, perguntar-se-á como inserir essa atividade para os alunos que até então não vivenciaram essas experiências em aula. Pois bem, não podemos negar que as atividades rítmicas e expressivas têm o seu espaço na vida dos adolescentes e jovens. O fato disso não acontecer na escola é que nos chama a atenção. O professor poderia começar resgatando o que seus alunos conhecem de música, quais estilos ouvem, quais estilos dançam. Partindo daí para a inserção de pequenos momentos das aulas em que uma atividade ritmada seja desenvolvida. (BRASIL, 2000aII, p. 40)

A elaboração de jogos, o resgate de brincadeiras populares, a elaboração de coreografias, dentre outras atividades que integram música e educação física, pode ampliar consideravelmente as possibilidades de trabalho do professor de educação física e, sem abrir mão dos objetivos da disciplina, enriquecer culturalmente o currículo escolar. Referindo-se aos trabalhos corporais desenvolvidos nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que estes “podem estar perfeitamente articulados com Português, História, Geografia, Sociologia etc.” e esclarecem ainda que “a via de integração não é única, e sim de duas mãos, o que significa que as demais áreas devem utilizar-se do movimento, buscando também integrar-se de forma eficiente com a Educação Física” (BRASIL, 2000aII, p. 40). Confirmando a possibilidade de realização de um trabalho integrado entre música, educação física e outras áreas do conhecimento, Silva e Zoboli (2015, p. 126) afirmam que “há uma extensa e variada produção acadêmica sobre as temáticas acerca da música e do corpo, construídas no âmbito da Educação Física e no contexto de outras ciências e campos de conhecimento mais amplos”. Desse modo, concordamos com Almeida (2013, p. 13) quando este reflete que é “importante construir uma parceria entre a Música e a Educação Física, visando o desenvolvimento integral do aluno renovando e inovando as atividades físicas de crianças e jovens, para que as mesmas tenham um novo espaço nas aprendizagens dos alunos e dos seres humanos em geral”. O autor indica ainda que a música, “quando incorporada às práticas corporais, se torna ferramenta pedagógica útil, estimulando e motivando a criação e a vivência de novos movimentos corporais apresentando elementos construtivos como o ritmo, a melodia e a harmonia contribuindo para a determinação do movimento corporal” (ALMEIDA, 2013, p. 7-8). Nesse sentido, Almeida (2013, p. 14) aponta ainda que “muitos educadores conseguem realizar trabalhos maravilhosos com atividades físicas, ligadas às experiências musicais fazendo com que ambas possibilitem a ampliação das formas de expressão e de entendimento do mundo em que vivem”.

Sobre a aproximação dos conhecimentos da Educação Física com os conhecimentos musicais, Martins e Nedel (2012, p. 137), autores que atuam nas duas áreas, refletem que, “como profissionais em música e educação física, podemos observar o quanto estas áreas de conhecimento se inter-relacionam”. Sobre a intersecção entre as áreas, Martins e Nedel (2012, p. 142) afirmam que “o ritmo é então o elo principal entre Música e Educação Física”. Conforme Souza e Silva (2010, p. 36), “o ritmo torna-se prazeroso ao indivíduo porque o corpo humano tem uma natural predisposição ao movimento rítmico”. Confirmando a aproximação entre as áreas, bem como a importância do trabalhos corporais a partir do ritmo musical, Cordeiro (2014) aponta que:

Todo educador físico reconhece a associação entre a música e o movimento, pois em diversas etapas de sua formação acadêmica esteve em contato com estes elementos, assim é possível afirmar que a presença da música durante o exercício poderia ser considerada relevante, fazendo com que a prática deste seja facilitada pelos ritmos que a música provê [...] (CORDERO, 2014, p. 181)

Para uma maior compreensão acerca do trabalho corporal desenvolvido a partir de ritmos musicais, destacamos a classificação empregada por Souza e Silva (2010, 2012) que apontam duas possibilidades para que a integração ocorra entre a música e atividade física, sendo através da música sincronizada, “sincrônica” e da música não sincronizada, “assincrônica”. O trabalho envolvendo essencialmente o aspecto rítmico da música desenvolve-se na categoria sincrônica, visto que esta configura a possibilidade de trabalho na qual os movimentos corporais devem estar diretamente sincronizados com o ritmo musical empregado. Apresentando as duas categorias, Souza e Silva (2012) indicam que:

A estrutura conceitual das pesquisas envolvendo música e sua influência durante a atividade física foi dividida em duas grandes modalidades de aplicação: música sincrônica (MS) e música assincrônica (MA). Entende-se por MS aquela em que seu ritmo estão interligadas proporcionalmente aos movimentos repetitivos do praticante como passadas, braçadas ou pedaladas, sendo a origem da motivação predominantemente externa. De outra forma, a MA visa motivar o praticante através de estímulos de origem interna, sem que os movimentos repetitivos possam estar diretamente ligados ao ritmo da música ouvida (Ex: relacionar a música a uma situação passada de caráter motivante) (SOUZA; SILVA, 2012, p. 306)

Um bom exemplo para caracterizar o trabalho físico realizado de forma sincronizada com a música diz respeito à marcha militar realizada ao som da banda marcial. As marchas ou dobrados executados pela banda tem a função de auxiliar na manutenção da cadência

(andamento) dos soldados. Ilustrando outra possibilidade para o desenvolvimento do trabalho físico realizado de forma “sincrônica” com a música, e ressaltando seus benefícios, Moura e colaboradores (2007, p. 106) destacam que “um exemplo da influência da música no trabalho muscular realizado em exercícios aeróbios encontra-se nas aulas de Step¹⁹, onde a velocidade da música, altura da plataforma e a coreografia utilizada constituem as principais determinantes na intensidade desta aula”. Os autores concluem seu raciocínio evidenciando que “são vários os benefícios da música durante a atividade física” (MOURA et al., 2007, p. 106).

Ainda ressaltando a importância da utilização do aspecto rítmico da música, portanto caracterizando trabalhos sincronizados, Braga e Oliveira (2009, p. 44) indicam “ser benéfico e prazeroso utilizar as atividades rítmico-musicais e as modalidades esportivas que aliam o movimento à música, como meio de promover e valorizar a cultura corporal de movimento”. Os autores afirmam ainda que as atividades desenvolvidas com música, especialmente a partir do trabalho rítmico, podem contribuir “como grande auxiliar no desenvolvimento psicomotor dos alunos, e conseqüentemente, como uma forma de contribuir para a qualidade dos conteúdos na Educação Física escolar” (BRAGA; OLIVEIRA, 2009, p. 44). Corroborando com a importância do trabalho rítmico, Muller e Tafner (2007, p. 101) sinalizam que “durante a infância que as atividades rítmicas precisam ser muito estimuladas, pois focalizam a formação global da criança e contribuem com o desenvolvimento humano como um todo”. As autoras ressaltam que “um bom trabalho exercita a coordenação, o equilíbrio e o freio inibitório; concentra a atenção; economiza esforços; dá segurança rítmica; leva à obtenção do relaxamento muscular, postura e percepção auditiva e visual; desperta a criatividade e expressão do corpo; e promove a sociabilidade” (MULLER; TAFNER, 2007, p. 101). Nesse sentido, reforçando a importância do trabalho rítmico sincronizado à música, Souza e Silva (2010, p. 42) argumentam que “os estudos foram concisos no que tange a ganho de desempenho, coordenação motora e melhora de humor, quando associada à atividade física”.

Refletindo sobre o desenvolvimento corporal a partir dos trabalhos que envolvem movimento e ritmo, Silva e Zoboli (2015, p. 135) apontam que “os movimentos corporais, inicialmente inconscientes, mas intencionais, promovem variações rítmicas no corpo, significando a existência de seus componentes, que a consciência e o inconsciente em

¹⁹ As aulas de Step constituem uma modalidade de treino aeróbico praticado com o auxílio de um degrau (uma espécie de pequena caixa) no qual normalmente os praticantes realizam coreografias sincronizadas com uma trilha sonora.

trabalho de significação tendem a criar sínteses integrativas em nível corporal através do movimento”. Os autores indicam ainda, apoiados em Wisnik (1989)²⁰, que em nível somático o corpo humano possui pulso sanguíneo e certas disposições musculares que encontram-se relacionadas com o andar e suas variações, de modo que “os ritmos corporais estão imbricados aos movimentos, são expressões da alteridade própria de cada um” (SILVA; ZOBOLI, 2015, p. 135).

Faz-se importante ressaltar, conforme Almeida (2013, p. 14), que “alguns professores que trabalham o movimento, deixam de utilizar a linguagem musical nas suas atividades, desconhecendo a importância de seu papel”, portanto, visando uma efetiva apropriação do potencial que os trabalhos corporais realizados a partir de ritmos musicais podem proporcionar, ressaltamos a pertinente reflexão de Almeida (2013) ao indicar que:

Os professores de Educação Física necessitam de aprofundamento no estudo dos ritmos em relação as atividades para que as mesmas venham a capacitar no sentido de que quando requisitadas de forma prática possam dar contribuição na realização da atividade de maneira correta ajustando a atividade com o ritmo da música. (ALMEIDA, 2013, p. 10)

Nesse sentido, ainda conforme Almeida (2013, p. 16), “faz-se necessário, o acesso ao universo da música e a desmitificação de sua imagem apenas como elemento/espetáculo/festivo, normalmente de caráter contemplativo”. De modo que a música possa ser entendida também na perspectiva de um “conhecimento significativo para as nossas ações corpóreas, que podem ser exploradas pelo universo cultural, nos âmbitos escolares, públicos e sociais” (ALMEIDA, 2013, p. 16).

Destacamos ainda a relevância da realização do trabalho corporal com a utilização de música porém sem a ênfase em seu aspecto rítmico. Nesses casos, fica caracterizado um trabalho musical de natureza “assincrônica” (mencionada anteriormente), visto que é realizado “sem que os movimentos repetitivos (passadas, etc.) possam estar diretamente ligados ao ritmo ou batida por minuto [da música]” (SOUZA; SILVA, 2010, p. 38). Ilustrando esta possibilidade, podemos destacar músicas associadas a eventos de superação, eventos esportivos, filmes, etc. Souza e Silva (2010) exemplificam esta possibilidade citando, por exemplo, a canção “Eyes of Tiger”²¹, trilha sonora do filme “Rocky III”, diretamente

²⁰ WISNIK, José. Miguel. O som e o sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. A obra pode ser acessada em: <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Wisnik-O_Som_e_o_Sentido.pdf>. Acesso em: 09/10/2016.

²¹ A canção Eye of the Tiger, lançada no ano de 1982, é de autoria da banda americana Survivor.

associada a trajetória de superação do boxeador Rocky Balboa²². Refletindo acerca do aspecto motivacional da música e sua importância na realização de atividades físicas, Souza e Silva (2010, p. 35) sinalizam que, “por não necessitar de codificação lingüística, [a música] tem acesso direto à afetividade, às áreas límbicas que controlam nossos impulsos, emoções e motivação. Também parece ser capaz de ativar áreas cerebrais terciárias, localizadas nas regiões frontais, responsáveis pelas funções práticas de seqüenciação (motoras)”. Os autores destacam a partir de pesquisa envolvendo teste de esforço submáximo²³ desenvolvido por Szabo, Small e Leigh (1999)²⁴ que “como conclusão, a música ajudou o praticante a dissociar as sensações de fadiga, prolongando assim o tempo de exercício” (SOUZA; SILVA, 2010, p. 39). Sob o efeito da música “assincrônica” em teste de esforço máximo²⁵, a partir de estudo realizado por Karageorghis e Terry (1995)²⁶, Souza e Silva (2010, p. 40) afirmam que “a análise dos resultados revelou os mais altos escores de força quando ouviram a música estimulante e os mais baixos escores na condição de música sedativa”. Apontando na direção dos estudos acima mencionados, Souza e Silva (2012, p. 306) assinalam que “a atividade física associada à música, poderia reforçar a sensação de ‘desligamento’ ou o estado de ‘fluxo ou fluência’ (‘flow’), no qual o indivíduo estaria intrinsecamente motivado e totalmente envolvido e absorvido na atividade”.

Ainda investigando os benefícios da realização da atividade física utilizando música, destacamos a pesquisa de Mori e Deutsch (2005) envolvendo o desenvolvimento de praticantes da ginástica rítmica a partir da presença ou ausência de música nas aulas. Como resultado, as autoras apontam que “observou-se que a música efetivamente interferiu nos estados de ânimo das ginastas” (MORI; DEUTSCH, 2005, p. 161). As autoras evidenciam que:

²² É o terceiro filme da série americana “Rocky” que possui direção, roteiro e atuação de Sylvester Stallone.

²³ Conforme Delgado (2004, p. 12), o teste de esforço submáximo é aquele no qual o indivíduo é levado a atingir um nível de esforço pré-estabelecido para a determinação de algumas variáveis (como, por exemplo, o valor do VO₂max) obtido através de um previsor sem, portanto impor um stress orgânico intenso durante a realização do teste.

²⁴ Szabo, A; Small, A.; Leigh, M. The effects of slow and fast rhythm classical music on progressive cycling to voluntary physical exhaustion. *Journal of sports medicine and physical fitness*. v. 39, n. 3, p. 220-225, 1999. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10573664>>. Acesso em: 09/10/2016.

²⁵ Conforme Delgado (2004, p. 12), o teste de esforço máximo caracteriza-se como sendo aquele no qual o indivíduo é levado a sua exaustão voluntária e tende a levar o avaliado ao máximo de sua captação de oxigênio.

²⁶ Karageorghis, C; Terry, P, C. Psychophysical Effects of Music and Sport and Exercise: A Review, *Journal of Sports Behavior*, v. 20, p. 54-68, 1995.

Apesar de a ginástica já ter seu papel na alteração do estado de ânimo, a presença da música teve uma influência extremamente positiva proporcionando alegria, coragem e vontade de se exercitar, isto é, interferindo no aspecto da motivação. A ausência da música, por outro lado, trouxe um certo peso à atividade, tornando-a cansativa e trazendo a sensação de inutilidade a sua prática. (MORI; DEUTSCH, 2005, p. 161)

Evidenciando a influência da presença da música na atividade física, Moura e colaboradores (2007) destacam estudo realizado por Gfeller (1988)²⁷ no qual a pesquisadora investigou os possíveis benefícios da escuta musical durante a prática de atividade física, a partir do acompanhamento de indivíduos de ambos os sexos, praticantes de atividade aeróbia. Analisando a relação entre os gêneros musicais preferidos e aqueles escolhidos para acompanhar a realização da atividade aeróbia, Moura e colaboradores (2007) apontam que:

Os resultados desse estudo mostraram que as músicas citadas como preferidas para ouvir, eram as mesmas escolhidas como melhores para praticar os seus exercícios aeróbios, ou seja, o gosto musical é um fator importante a ser considerado quando se seleciona música para a atividade física. A autora afirma que, a música preferida tem a capacidade de facilitar o foco da atenção seletiva, onde o participante se distrai durante a atividade, ao invés de pensar no desconforto que acompanha o esforço físico. (MOURA et al., 2007, p. 107)

Após realizar pesquisa que examinou a influência motivacional da música em um grupo de mulheres praticantes de ginástica de academia, Moura e colaboradores (2007, p. 113) indicaram que, “notou-se que quanto mais motivante é a música utilizada em aula, maior é o esforço físico desempenhado pelas alunas durante a sessão. Ou seja, a intensidade do treinamento varia de acordo com o repertório musical proposto para o acompanhamento à prática da atividade física”. Desse modo, conforme Moura e colaboradores (2007, p. 111), “podemos concluir que, o estilo musical certamente influencia na motivação dos praticantes de ginástica de academia, assim como na atitude desempenhada em aula”. Confirmando este resultado, Souza e Silva (2010, p. 40-41) apontam que a presença da música assíncrona (MA) na atividade física “exerce influência psicofísica quando associada à atividade física, e que esta influência é inversamente proporcional à intensidade do exercício e sujeita à interpretação subjetiva de cada indivíduo”.

²⁷ GFELLER, Kate. Musical components and styles preferred by young adults, for aerobic fitness activities. *Journal of Music Therapy*. Lawrence: v.25, n. 1, 1988. Disponível em: <<http://jmt.oxfordjournals.org/content/25/1/28.abstract>>. Acesso em: 09/10/2016.

Ressaltando uma questão extremamente importante envolvendo a realização das atividades físicas na presença de música, Sena e Grecco (2011, p. 157) assinalam que “a música nas atividades e exercícios físicos é um fator de estímulo na maioria das vezes, mas pode ser também um fator desestimulante quando se escuta uma música desagradável aos ouvidos”. A reflexão de Sena e Grecco (2011) evidencia o quanto a escuta musical caracteriza-se como um processo cultural, indicando que o impacto da música sobre o ouvinte vai depender, além do aspecto individual relativo ao seu “gosto” (preferência), do seu contexto e das suas vivências sociais e culturais. Confirmando a influência da percepção pessoal acerca do repertório utilizado na atividade física, Garcia e Zanin (2012, s/p) explicitam que quando a música é “agradável” e aproxima-se do gosto pessoal do praticante para a situação específica, “ela é capaz de proporcionar efeitos positivos durante o exercício, mas quando isto não acontece, e a música é desagradável ao ouvinte durante seu exercício físico, ela vai proporcionar alterações fisiológicas negativas”. Nessa perspectiva, os autores apontam que:

Pode-se observar também que a música agradável distrai da dor e cansaço causados pela atividade física. Em contrapartida quando a música for desagradável aos ouvidos, o indivíduo terá uma percepção maior da dor e cansaço, assim o estímulo musical influenciará de forma contrária, aumentando a percepção do corpo para respostas negativas do exercício. Pode-se concluir então que quando a música for agradável ao gosto musical do indivíduo será mais um aliado a prática da atividade física, pois irá distraí-lo, principalmente das respostas internas do corpo à atividade física. Já se a música utilizada durante a atividade não for de gosto musical do indivíduo, será mais um empecilho para a prática da atividade, sendo melhor a ausência da música, pois o indivíduo terá seu organismo voltado para respostas internas desagradáveis como dor e cansaço. Por tudo isso a música, quando agradável, pode também influenciar na performance do indivíduo, pois o mesmo tem uma percepção de dor e cansaço mais tardia e sua capacidade física aumentada e intensificada. (GARCIA, ZANIN, 2012, s/p)

Caracterizando os trabalhos envolvendo a presença da música na realização de atividades físicas e, de certo modo, apontando um panorama geral das possibilidades de aproximação e integração discutidas nesse subitem, destacamos a reflexão de Souza e Silva (2010) quando estes analisam que:

Embora a área de conhecimento sobre o efeito da música no exercício físico seja vasta e suscite pesquisas futuras, a presente revisão abordou os principais trabalhos vigentes, de onde alguns ensinamentos foram extraídos: o mecanismo através do qual a música produz benefícios psicofísicos estão, de uma forma geral, embasados por pesquisas. A influência da música tende

a desviar a atenção do praticante de atividade física das sensações de cansaço e fadiga, resultando numa melhor resposta. Os estímulos que provocam esta alteração psicofísica podem ser de origem interna ou externa. Quando interna, o principal componente musical responsável por esta influência psicofísica é o ritmo musical, onde os movimentos repetitivos procuram acompanhá-lo caracterizando a música sincrônica (MS). Quando externa, a música assincrônica (MA) tem seu foco em lembranças ou imagens que motivem o participante antes ou durante a atividade física. (SOUZA; SILVA, 2010, p. 42)

Por fim, apresentamos uma proposta trabalho advinda da área da Educação Musical que aborda a relação entre corpo e música numa perspectiva que, apesar de assemelhar-se conceitualmente às anteriormente apresentadas neste subitem, não é voltada para a realização de atividades físicas. Caracteriza-se na verdade como uma proposta de ensino e aprendizagem musical, mas que também pode configurar uma possibilidade de trabalho significativa no contexto da Educação Física, ilustrando a “via de mão dupla” que precisa caracterizar as inter-relações entre os conhecimentos das distintas áreas.

Trata-se do método de musicalização intitulado “O Passo”, desenvolvido pelo educador musical Lucas Ciavatta no ano de 1996. Diferentemente dos trabalhos abordados neste subitem, que sugerem o desenvolvimento do movimento corporal a partir de um ritmo (pulso) musical, Ciavatta propõe exatamente o inverso: o trabalho musical a partir de um movimento corporal. Conforme o autor, “mover-se ao tocar é inevitável, até porque o corpo é o único instrumento do qual não podemos prescindir para fazer música. Qualquer produção sonora que venha de um ser humano passa necessariamente por algum movimento corporal seu” (CIAVATTA, 2011, p. 23). Partindo do entendimento que o corpo participa de toda e qualquer prática musical, Ciavatta (2011) estabelece uma relação direta entre movimento corporal e prática musical, defendendo que qualquer movimento corporal, independente do seu grau de consciência, influencia e determina nossas realizações musicais. Neste sentido, o autor reflete que,

Inicialmente há, sem dúvida, a constatação de que, mesmo involuntariamente, nosso corpo se move sempre que fazemos música; mas, para além deste fato, é preciso avançar em direção à relação entre movimento corporal e movimento musical, e sustentar que qualquer movimento corporal, voluntário ou involuntário, altera e define nossa realização musical. Nesse sentido, um processo de ensino-aprendizagem na área de Música que desconsidere a relação entre estes dois tipos de movimento se verá sempre fragilizado e, dependendo da compreensão ou habilidade requerida, apresentará lacunas que apenas o resgate desta relação poderá preencher. (CIAVATTA, 2011, p. 23)

Acerca da importância de incluir reflexões e trabalhos que envolvam o corpo e a movimentação corporal no processo de ensino e aprendizagem da música, Ciavatta (2011, p. 24) indica que “as noções espaço e tempo seriam assim construídas no nível da representação através da vivência corporal”. Desse modo, a aquisição de diversos e importantes conhecimentos musicais, na perspectiva do “Passo”, estaria totalmente vinculada ao desenvolvimento de determinada “habilidade” ou “consciência” corporal. Nesse sentido, Ciavatta (2011, p. 24) reflete: “não me parece haver a possibilidade de uma ausência do corpo na efetivação deste processo (visto que o corpo sempre está). O que é, sim, possível é um subaproveitamento do corpo e um consequente subdesenvolvimento destas noções [de espaço e tempo]”. Sobre a relevância do trabalho musical realizado a partir da movimentação corporal, Ciavatta entende que:

[...] o mesmo indivíduo que com seu corpo inicia uma exploração do tempo e do espaço, necessariamente o faz dentro de uma rítmica (por mais irregular que seja seu movimento, há sempre uma rítmica), e quanto mais este indivíduo conhece o que ritmicamente está sendo realizado, **quanto mais conhece os movimentos musicais que estão sendo sugeridos**, o espaço musical que está sendo percorrido, **mais o conhecimento deste indivíduo sobre seu corpo, e sobre seu corpo no espaço e no tempo, se amplia**. Tudo o que até agora foi exposto sobre o corpo indica sua marcante presença para o desenvolvimento dos campos perceptivo e cognitivo de um indivíduo. (CIAVATTA, 2011, p. 25, grifos nossos)

O desenvolvimento d'O Passo baseia-se em alguns conceitos, entre os quais destacam-se o esquema corporal, as noções de espaço e tempo e a cognição corporal. Este último sendo entendido como fundamental para o autor, visto que em sua concepção o corpo é entendido como uma unidade autônoma de construção de conhecimento, de modo que em alguns momentos é o próprio corpo que aprende por vias particulares que prescindem de procedimentos intelectuais.

Podemos relacionar a ideia de cognição corporal mencionado por Ciavatta (2011) com o conceito de “inteligência corporal”, definida por Souza (2014) nos seguintes termos:

A Inteligência corporal cinestésica refere-se ao potencial biopsicológico de resolver e criar problemas e produtos importantes em determinado meio cultural por meio da linguagem corporal. Pode ser desde a execução de movimentos finos ou complexos, a realização de uma tarefa em que a resposta só possa ser dada corporalmente, como a prática de diferentes modalidades esportivas que exige controle e domínio do corpo, além das habilidades manuais, e do senso de sincronização do tempo, espaço, som e ritmo com os movimentos expressados. (SOUZA, 2014, p. 24)

Podemos ainda estabelecer relações entre a cognição corporal com a ideia de “memória corporal”, descrita por Silva (2014b, p. 97) ao indicar que “o homem possui a capacidade de registrar, utilizar, relacionar e diferenciar suas vivências corporais (memórias), construindo o que poderíamos chamar de repertório corporal”.

É importante ressaltar que todos os conceitos discutidos nesse subitem, encontram-se diretamente imbricados com o aprendizado musical pois abordam questões que podem ser consideradas fundamentais para a compreensão dos processos envolvidos nas atividades práticas de performance musical.

Portanto, a partir dos autores e ideias apresentados neste subitem, podemos identificar a estreita relação que interliga música e educação física, ressaltando o relevante potencial de integração entre os conhecimentos das duas áreas. Entendemos ainda que adquirir uma maior consciência dos aspectos corporais que se relacionam com movimento, ritmo, motivação, dentre outros, trata-se de uma questão fundamental para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Esperamos ainda, a partir dos argumentos tecidos neste texto, termos ressaltado de forma significativa a importância da disciplina Educação Física na matriz curricular do Ensino Médio.

5.1.8 Informática e Música

A partir da década de 1970, momento em que surgem os computadores pessoais (personal computers - PCs), inicia-se a produção das ferramentas, hardwares e softwares, que possibilitam a comunicação entre as máquinas e os instrumentos musicais. Conforme Araújo, (2009b, p. 41-42), “em 1983, com o surgimento do protocolo MIDI [Musical Instrument Digital Interface]²⁸, que padronizou e simplificou tal comunicação [computador-instrumento musical], houve o encorajamento de desenvolvedores de softwares para que criassem ferramentas eficientes, com a finalidade de maior produção musical nas mais diferentes esferas”. Naquele contexto, começam a ser desenvolvidos softwares voltados para a edição de

²⁸ Conforme Miletto et al. (2004, p. 9), “o padrão MIDI usa tecnologia digital, codificando eventos musicais em dados binários (bits) que são transferidos por meio de uma linha física (cabo MIDI) de um equipamento para outro. [...] É importante frisar que as informações MIDI transferidas de um equipamento (mestre) para outros (escravos) não carregam consigo nenhum sinal de áudio (som). Essas informações são mensagens que codificam as ações do músico, tais como o ato de pressionar uma tecla, ou o de soltar uma tecla. O som (áudio) conseqüente do ato de pressionar uma tecla não é transferido via MIDI, mas sim gerado em cada um dos instrumentos da cadeia. Dessa forma, quando um instrumento ‘mestre’ comanda outro via MIDI, basicamente ele ‘diz’ ao outro quais as notas que devem ser tocadas, mas o som (áudio) do segundo instrumento será determinado pelo próprio ‘escravo”.

partituras, edição de timbres, sequenciamento, etc., que em pouco tempo tornaram-se ferramentas importantes no contexto da produção musical, influenciando e transformando significativamente a estética, a performance, os processos composicionais, e basicamente todas as demais práticas e processos musicais. Confirmando esse panorama, Araújo (2009b, p. 120) aponta que “a tecnologia dos computadores já toma conta de boa parte dos processos que envolvem a música, seja na produção, na gravação, na captação sonora, na composição, nos jogos eletrônicos etc.”. Nessa perspectiva, o autor ressalta que:

Não há dúvida quanto aos inúmeros benefícios que o uso do computador pode vir a proporcionar quando usado de maneira adequada como ferramenta, em música. Há vantagens na produção musical, no processo de criação de música, na edição de partituras e até na educação musical. Benefícios que nos dias atuais remetem a ganhos de tempo, qualidade de som, qualidade na impressão de partituras, entre outros. (ARAÚJO, 2009b, p. 35)

Corroborando com o entendimento de Araújo (2009b), e enfatizando os benefícios alcançados pela integração entre música e tecnologia, Henderson Filho (2002) analisa que:

[...] são inúmeros os recursos que o computador dispõe para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem musical, seja como um simples recurso para a apresentação ilustrada de conteúdo da teoria da Música, ou como um poderoso sistema capaz de proporcionar experiências relacionadas a elementos pouco explorados na forma de ensino tradicional. Cabe ao professor atualizar-se quanto ao domínio operacional desses recursos e pesquisar novas formas de aplicação no ensino da Música. (HENDERSON FILHO, 2002, p. 66-67)

Conforme destacado por Araújo (2009b) e Henderson Filho (2002), podemos acrescentar o processo de ensino e aprendizagem musical na lista das práticas que podem ser desenvolvidas com o auxílio do computador. Para tanto, conforme Pereira (2013, p. 11), “os conteúdos objetivos e subjetivos de formação na educação musical necessitam de processos que sejam atualizados e tornem o saber artístico-musical consoante com a realidade tecnológica contemporânea, configurada pelo uso do computador e pelas crescentes inovações no campo da informática”. Aprofundando sua reflexão, Pereira (2013) ressalta que:

[...] o uso de recursos tecnológicos no ensino de música no contexto escolar deve ser pensado a partir da origem histórica e da caracterização dessa nova prática por duas vias. A primeira via se refere à chegada da informática ou do computador no ensino básico e suas implicações pedagógicas. A segunda, tão importante quanto à primeira, é relativa às novas estéticas musicais advindas do uso do computador na produção musical eletroacústica e

eletrônica, e ao novo tratamento que se confere à música em geral, com gravações, restaurações e armazenamento digital de arquivos sonoro-musicais. (PEREIRA, 2013, p. 18)

Ilustrando a primeira via apontada por Pereira (2013) destacamos a reflexão de Araújo (2009b, p. 73) ao afirmar que “o uso de tecnologias como o uso de softwares de editoração musical, que reproduzam o ritmo da música, mas com alturas (notas musicais) fielmente corretas pode ser de grande valia no processo de aprendizagem”. Apontando outra inovação tecnológica que pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem musical, Pereira (2013, p. 157) indica que “a Internet apresenta-se como um poderoso auxiliar para o professor de música, pois muitos materiais, como músicas prontas, arranjos dos mais variados tipos e ferramentas pedagógicas podem ser encontrados na rede”. Exemplificando outras contribuições identificadas a partir do uso do computador no trabalho de educação musical, o autor reflete que,

No âmbito da produção musical contemporânea, os recursos computacionais são empregados na composição, na apreciação, na manipulação e na verificação do comportamento dos sons e de seus parâmetros físicos. Eles podem ser usados para aproximar os estudantes de música, mediante a abordagem da grafia musical tradicional, de períodos histórico-musicais e estilos contemporâneos, possibilitando ainda a experimentação sonora, a improvisação e a criação musical. (PEREIRA, 2013, p. 11)

Acerca das possibilidades advindas da aproximação entre a música e a informática, especificamente sobre o potencial dessa integração no processo educativo musical, alguns autores como Henderson Filho (2002), Pereira (2013) e Miletto e colaboradores (2004) realizaram a categorização dos softwares desenvolvidos com finalidades de manipulação dos materiais musicais em categorias com o objetivo de discutir suas funcionalidades. A partir das categorizações realizadas pelos referidos autores, apresentamos sinteticamente a seguinte classificação:

1. Softwares de musicalização e experimentação sonora: Promovem os primeiros contatos com alturas, timbre dos instrumentos, figuras musicais, etc. Caracterizam-se pelo aspecto lúdico e buscam auxiliar o desenvolvimento da percepção musical normalmente através de jogos. Ex.: Zorelha, Portal EduMusical²⁹, etc.

²⁹ Plataforma on-line disponível em: <<http://edumusical.org.br/>>. Acesso em: 23/10/2016.

2. Softwares sequenciadores: Elaboram e executam acompanhamentos³⁰, incluindo os aspectos harmônicos e rítmicos, permitindo ao estudante desenvolver questões relacionadas à interpretação, performance, harmonia funcional, improvisação, etc. Ex.: FL Studio, Visual Arranger, Garage Band, Band in a Box, etc.
3. Softwares de editoração de partituras: Elaboram, editam e imprimem partituras, permitindo a inclusão de dados tanto a partir do computador como diretamente de uma execução em instrumento MIDI. Ex.: Muse Score, Sibelius, Encore, Finale, etc.
4. Softwares de gravação e edição de áudio: Permitem gravar múltiplas e simultâneas trilhas de áudio no formato digital além de trabalhar processos como a mixagem. Ex.: Audacity, Sound Forge, Pro Tools, Logic Audio, etc.
5. Softwares de instrução ou treinamento musical: São utilizados para o estudo de teoria, percepção, ou ainda o aprendizado de um instrumento musical. Ex.: Ear Master, Teoria³¹, etc.
6. Software para síntese sonora ou sintetizadores virtuais: Geram sons (timbres) a partir de amostras sonoras armazenadas ou por algum processo de síntese digital. Ex.: Synthedit, Bristol, Adonis, etc.

É importante ressaltar que a divisão acima proposta caracteriza-se apenas como tentativa de organizar e apresentar as possibilidades de trabalho dos softwares atualmente disponíveis, visto que praticamente todos os programas que trabalham com elementos musicais interagem entre si e possuem muitas vezes funções idênticas, semelhantes ou complementares. A elaboração de um acompanhamento para o estudo de improvisação no instrumento musical, por exemplo, pode ser realizada em softwares de sequenciamento, mas também nos editores de partituras ou ainda gravação de áudio. As diferenças serão percebidas basicamente pelos timbres a serem utilizados (cada categoria de software trabalha com formatos diferentes: MIDI, wave, etc.) e pela forma de construção do acompanhamento (escrevendo a partitura, tocando em um instrumento, escolhendo arranjos prontos em um banco de dados, etc.). Desse modo, apesar das particularidades de cada software, a mesma tarefa muitas vezes pode ser realizada em programas de naturezas distintas.

Sobre a obtenção dos softwares é necessário ressaltar que em todas as categorias mencionadas existem diversas possibilidades de aquisição, a depender da sua licença de uso:

³⁰ De forma semelhante aos populares “teclados arranjadores” (arranger workstation keyboards).

³¹ Plataforma on-line disponível em: <<http://teoria.com/>>. Acesso em: 23/10/2016.

freeware, shareware, software livre, software comercial, adware, demo, etc.³² Independentemente da natureza da licença de uso, a grande maioria dos programas podem ter seu download realizado em sites da web.

Destacamos tabela elaborada por Miletto e colaboradores (2004, p. 6) que apresenta, a partir das categorias anteriormente mencionadas, os “recursos desejáveis” para uma boa utilização do software sugerindo suas características e funcionalidades mais relevantes (de acordo com o tipo em que ele está classificado); os “requisitos mínimos” indicando a necessidade de equipamentos, periféricos e outros dispositivos, alertando o professor para os recursos extras que são necessários além do software; e por fim os “exemplos de software” listando alguns produtos que se encontram disponíveis e que podem ser usados como uma boa opção de ferramenta no ensino da música.

³² Conforme Silva Netto (2004, p. 26), “o software **freeware** é indiscutivelmente gratuito quanto a sua licença de uso, cópia e distribuição, desde que seja disponibilizado da mesma forma que fora anteriormente e com as mesmas condições impostas. Mesmo sendo um programa gratuito, o freeware não autoriza a alteração, nem tampouco obriga o desenvolvedor a exibir o código fonte”. Acerca do **shareware**, Silva Netto (2004, p. 26-27) indica que o software “pode ser usado, copiado e distribuído livremente. Contudo seu uso é temporário e estabelecido pelo desenvolvedor. O usuário tem a opção de permanecer utilizando o software até a data estipulada pelo programador, ou simplesmente deixar de usá-lo desinstalando-o de seu computador. Esta é uma forma que o usuário tem de testar na prática as qualidades do software. Caso o usuário pretenda adquiri-lo em definitivo, ele deverá fazer o pagamento da licença de uso”. Sobre o **software livre** (ou free software), Silva Netto (2004, p. 27-28) aponta quatro princípios básicos para que um programa esteja inserido nesta categoria: “[1] Executar o software, para qualquer uso; [2] Estudar o funcionamento de um programa e de adaptá-lo às suas necessidades; [3] Redistribuir cópias; [4] Melhorar o programa e tornar as modificações públicas de modo que a comunidade inteira se beneficie da melhoria. O acesso ao código fonte é um pré-requisito para esta liberdade”. Sobre o **software comercial**, Silva Netto (2004, p. 29) afirma que caracteriza-se como “aquele que tem uma finalidade de retorno financeiro, podendo ser desenvolvido a partir da solicitação de um contratante, ou ainda, almejar um público-alvo coletivo qualquer, sendo desenvolvido a partir da iniciativa própria do programador, ou por encomenda”. Definindo **adware**, Damatto e Rall (2011, p. 96) indicam que trata-se de um software que contém a inserção de publicidades, configurando “um tipo de programa que exhibe anúncios e o seu objetivo é fornecer anúncios em massa de uma maneira ou em um contexto que possa ser inesperado ou indesejado por parte dos usuários”. Por sua vez, “o software de demonstração, ou **demo**, é também facilmente confundido com freeware e principalmente com shareware, devido a sua distribuição gratuita e a possíveis limitações temporais ao uso. Porém, a característica mais marcante nos demos é a ausência de algumas funcionalidades que o software completo teria. Isto pode ser sentido com a não realização de algumas tarefas, devido ao não acionamento de alguns botões que executam processamentos no software completo. O demo pode ser distribuído com a mesma interface do software completo, sendo desativados ou retirados alguns desses botões, ou ainda com apenas parte dele, sem acesso a outras janelas” (SILVA NETTO, 2004, p. 29).

Recursos desejáveis, requisitos mínimos e exemplos de softwares

Categoria	Recursos desejáveis para utilização do software	Requisitos mínimos para uso	Exemplos
Acompanhamento	Biblioteca de estilos, controle do arranjo, editor de estilos, gravação da melodia, harmonização da melodia, controles de expressividade, impressão da partitura, edição e impressão da letra da música, configuração de sintetizador e suporte a MIDI File.	Interface MIDI, teclado ou controlador MIDI e impressora.	Arranger's tool, Band-in-a-box, CAMPS, Jammin'keys, Visual Arranger, WinChime.
Edição de partitura	Tipos de claves, múltiplas vozes, letra da música e cifra, ferramentas de edição, editor de símbolos, gravação/execução via MIDI, quantização, seleção de bancos, listas de instrumentos, múltiplas portas MIDI, suporte a arquivos Standard MIDI File.	Interface MIDI, instrumento controlador MIDI e impressora.	Sibelius, Encore, Finale.
Gravação de áudio	Múltiplas entradas e saídas de áudio, suporte a vários arquivos de áudio, gravação multipista, controle de volume e pan, ferramentas de edição, processamento de sinal, sincronização externa, recursos de backup, instrumentos virtuais.	Placa de áudio, espaço em disco, equipamentos para gravação e audição, velocidade de processamento e dispositivo de backup.	Pro Tools, Sonar, Logic Audio Platinum, SAW Studio, SoundForge.
Instrução	Diversidade de exercícios, tabela de resultados, suporte a MIDI, níveis de dificuldade.	Interface MIDI, instrumento MIDI, microfone, placa de áudio.	Multimedia Elements of Music, Musique, Keyboard Intervals, Auralia, Ear Training, Listen, Keyboard Skills, Music Lessons.
Sequenciamento	Configuração do modo de gravação MIDI em replace, loop, overdub, punch-in-out, ferramentas de edição, quantização, suporte a seleção de bancos de som, listas de instrumentos, múltiplas portas MIDI, edição gráfica, mixer, visualização da partitura, sincronismo externo, suporte a SysEx, trilhas de áudio, instrumentos virtuais.	Interface MIDI, controlador MIDI, dispositivo SMTPE, placa de áudio, espaço e velocidade no disco rígido, equipamentos de áudio, computador rápido.	Cakewalk, Cubase, Logic Audio, Vision.
Síntese	Polifonia, multitimbralidade, mais de uma técnica de síntese sonora além da subtrativa, possibilidade de expansão, compatibilidade MIDI, no mínimo três tipos de filtro (BPF, HPF, LPF), modificadores como LFO, S/H, ADSR, Envelope Follower, Vocoder.	Placa de áudio, velocidade de processamento, espaço em disco, interface MIDI	VAZ, Virtual SoundCanvas, Reaktor, Csound, MaxMSP, editores como o Clavia Nord Modular e plug-ins como o PPGWave.

TABELA 04 – Recursos desejáveis, requisitos mínimos e exemplos de softwares

FONTE: MILETTO et al. (2004, p. 6)

Refletindo sobre as possibilidades de trabalho envolvendo a categoria “instrução” (aprendizagem, treinamento), destacamos o software EarMaster³³ (que configura-se enquanto um software comercial mas também encontra-se disponível em versão shareware), acerca do qual Henderson Filho (2002) sinaliza que,

Sem dúvida, o EarMaster é um software que merece fazer parte de uma proposta de inclusão do computador no ensino-aprendizagem musical pois além de abranger diversos elementos (intervalos, acordes, escalas e figuras rítmicas) permite uma grande participação do professor na construção e seleção de exercícios específicos para cada grupo de alunos, não se restringindo ao que vem pré-configurado no programa. (HENDERSON FILHO, 2002, p. 58)

³³Maiores informações sobre o software Ear Master encontram-se disponíveis em: <<https://www.earmaster.com/>>. Acesso em: 17/10/2016.

Ilustrando as atividades que podem ser desenvolvidas a partir de softwares presentes na categoria “gravação e edição de áudio digital”, Henderson Filho (2002, p. 64), através do software comercial Sound Forge³⁴, aponta que “é possível visualizar todas as formas de ondas sonoras, pois o som gravado ou produzido por ele é representado através de gráficos representativos de formas de onda”. Conforme o autor, o software ainda “permite um controle sobre todos os parâmetros do som (altura, intensidade e timbre) sendo uma ferramenta bastante útil para a análise das ondas sonoras permitindo com isso um maior entendimento de como esses parâmetros influenciam no resultado final sonoro obtido” (HENDERSON FILHO, 2002, p. 64).

Ainda apresentando possibilidades de trabalho educativo-musical realizadas com o auxílio de softwares de gravação e edição de áudio, temos a atividade relacionada à acústica realizada em sala de aula por Barros e colaboradores (2014) na qual, após a construção de aparatos sonoros a partir de materiais de baixo custo ou sucateados, foram captados “os sons produzidos por esses instrumentos para modulação de imagens contextuais em software de edição de áudio de domínio livre” (BARROS et al., 2014, p. 2). Os autores utilizaram o software livre “Audacity³⁵ 2.0.5” e indicaram que “este programa possibilita fazer a análise da intensidade, frequência, timbre e harmônicos por meio de gráficos criados a partir da captura do som com um simples microfone ligado a um computador” (BARROS et al., 2014, p. 2). Atividade de natureza semelhante foi desenvolvida Monteiro Jr. (2010, p. 614), na qual o autor pretende “mostrar curvas de timbre de instrumentos musicais reais e compará-las com as sintetizadas eletronicamente. Podemos ainda mostrar nuances das curvas de timbre da voz humana”. A princípio, Monteiro Jr. (2010) utiliza um microfone ligado à entrada de sinal de um osciloscópio eletrônico mas enfatiza, como alternativa, que:

Outra alternativa seria utilizar um osciloscópio virtual. Semelhantemente aos programas geradores de ondas, há na web diversos programas ‘freeware’ para Windows que simulam o funcionamento de um osciloscópio real³⁶.

³⁴ O Sound Forge trata-se de editor de áudio profissional. Maiores informações sobre o software encontram-se disponíveis em: <http://www.magix-audio.com/us/sound-forge/?utm_source=sonycreativesoftware&utm_medium=referral&utm_campaign=redirect&lang=en&prdt=soundforgesoftware>. Acesso em: 17/10/2016.

³⁵ Por tratar-se de um software livre, o Audacity pode ser baixado e utilizado gratuitamente. O download pode ser realizado em: <<http://www.audacityteam.org/>>. Acesso em: 09/12/2016. Destacamos ainda que um quantidade significativa de trabalhos educativos desenvolvidos a partir do software, pode ser acessada a partir dos sites de busca tais quais o Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>).

³⁶ Algumas opções interessantes de softwares simuladores do osciloscópio encontram-se disponíveis em: <<http://blog.novaeletronica.com.br/como-usar-seu-pc-como-um-osciloscopio/>>. Acesso em: 18/10/2016.

Neste caso, bastaria instalar o programa num computador e ligar o microfone à sua entrada de áudio. Alguns destes osciloscópios virtuais já vêm com geradores de sinal e analisadores de espectro que permitem realizar diversas simulações no estudo das curvas de timbre. Esta alternativa é mais adequada, pois muitas escolas não possuem osciloscópios, mas contam com computadores para uso didático. (MONTEIRO Jr., 2010, p. 614)

Refletindo acerca do trabalho desenvolvido com os softwares dispostos na categoria “edição de partituras”, destacamos as possibilidades de trabalho apontadas por Araújo (2009b) ao indicar que o contato do estudante de música com tais softwares:

[...] poderia ser de grande auxílio no momento inicial da vida estudantil do futuro musicista. Tais softwares, apesar de serem projetados para o uso específico na editoração de partituras (cujo produto final seria a página impressa de uma música em sinais gráficos e não a reprodução de seus sons), possuem entre suas ferramentas uma série de outros aplicativos passíveis de uso que não são aqueles para os quais o software foi originalmente projetado. Podemos dizer, por exemplo, que o software reproduz com fidedignidade rítmica (duração do som) e melódica (altura do som) aquilo que está grafado numa partitura virtual e com uma aceitável autenticidade tímbrica (som próprio de cada instrumento). Não devemos esquecer que estes elementos são matéria prima para a educação musical, como mencionam os autores citados acima. (ARAÚJO, 2009b, p. 61)

Ainda sobre os editores de partituras, tomamos como o exemplo o entendimento de Santos e Fernandes (2015, p. 3) acerca do software comercial Sibelius³⁷ quando estes apontam que “a vantagem da mediação das atividades pedagógicas pelo Sibelius surgem na medida que o estudante, através da manipulação prática, interage com parâmetros musicais de forma auditiva e visual, além, obviamente, dos conceitos informáticos (criação de pastas, salvamento de arquivos, etc.)”. Caracterizando o trabalho realizado com os parâmetros musicais em sua forma auditiva, acima mencionado, ressaltamos a reflexão de Araújo (2009b) a partir de trabalho realizado no software comercial Finale³⁸ com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento do solfejo musical dos estudantes:

O software teve o papel de apoiar o aluno no instante da realização do exercício de solfejo, tornando as relações entre as alturas a ser cantadas mais fáceis de entender e auxiliando na criação de memórias auditivas dessas relações de alturas, caracterizando, assim, a facilitação do processo de

³⁷ Maiores informações acerca do software Sibelius encontram-se disponíveis em: <<http://www.avid.com/sibelius>>. Acesso em:17/10/2016.

³⁸ Maiores informações sobre o software Finale encontram-se disponíveis em: <<http://www.finalemusic.com/>>. Acesso em:17/10/2016.

aprendizagem do solfejo. Nesse aspecto, o programa parece ter constituído uma boa ferramenta auxiliar. (ARAÚJO, 2009b, p. 124)

Apontando uma possibilidade relevante de trabalho a ser desenvolvida a partir dos programas editores de partitura, nesse caso voltando-se ao estímulo da composição musical, Araújo (2009b) assinala que:

[...] podemos verificar que num software como o Finale é possível compor música com o mínimo de informações sobre o próprio funcionamento do programa ou sobre teoria musical (conceitos musicais). É possível, também, inserir aleatoriamente notas musicais na partitura (sons graves, médios ou agudos) com as mais distintas variações rítmicas (sons longos ou curtos). O resultado pode ser de uma simplicidade ou de uma complexidade inusitadas. O software, por sua vez, reproduzirá a música criada. Não há por parte do programa o julgamento relativo ao estilo da composição, nem se ela está adequada ou afastada dos parâmetros mais usuais de composição musical. Seu compositor, por outro lado, mesmo que nunca antes tenha estudado música, lido ou manuscrito partituras, poderá degustar por esse meio eletrônico a primeira audição mundial de sua criação, de sua composição, de sua obra musical. (ARAÚJO, 2009b, p. 23)

Acerca do contexto dos programas de edição de partituras, que tem como seus maiores expoentes os softwares comerciais acima mencionados, Sibelius e Finale, faz-se importante ressaltar a existência de alternativas gratuitas de qualidade, como o software livre Musescore³⁹. Conforme Soares (2014, p. 416), “encontramos no Musescore a maioria das funcionalidades básicas disponíveis em softwares similares de licenças proprietárias como Finale e Sibelius”. Uma das funcionalidades que traz destaque ao software trata-se do compartilhamento de partituras online através de uma comunidade virtual⁴⁰. Após realizar gratuitamente sua inscrição na rede social do Musescore, os usuários podem fazer uploads das suas partituras e downloads de partituras diretamente dos perfis dos demais usuários. Também é possível escutar o áudio das partituras diretamente do site, sem necessariamente realizar o download do arquivo. O software também encontra-se disponível para smartphones, tablets, etc. Refletindo sobre as características e funcionalidades do Musescore, Soares (2014, p. 416-417) aponta que:

A implementação documentada de plugins e a possibilidade de embutir um frame da partitura publicada online em um website qualquer, e também a

³⁹ O software encontra-se disponível para download em: <<https://musescore.org/pt-br>>. Acesso em: 10/12/2016.

⁴⁰ O acesso à comunidade virtual do Musescore pode ser realizado através do endereço: <<https://musescore.com/sheetmusic>>. Acesso em: 10/12/2016.

possibilidade de sincronizar vídeos com a linha do tempo do sequenciador da partitura, tornam o Musescore uma opção interessante para publicação didática de algoritmos composicionais com partitura tradicional na Internet, com uma interface acessível via web browser. (SOARES, 2014, p. 416-417)

Caracterizando o significativo desenvolvimento das ferramentas tecnológicas ao longo das últimas décadas, Araújo (2009b, p. 32) menciona que “o fato dos softwares serem desenvolvidos com a preocupação de uma reprodução cada vez mais próxima, buscando fidedignidade em relação aos sons originais dos instrumentos musicais é algo profundamente positivo na produção de música ou no intento da aprendizagem dentro de um contexto musical”. Nessa perspectiva, entendemos que o desenvolvimento dos hardwares e softwares voltados aos materiais musicais vem contribuindo significativamente para o desenvolvimento das práticas dos estudantes, dos docentes e dos profissionais da área, nos mais diversificados contextos de práticas musicais.

É importante ressaltar ainda a possibilidade de integração destacada por Santos e Fernandes (2015, p. 3) através dos “conceitos informáticos” tais quais a criação de pastas, salvamento de arquivos, etc., visto que o processo de efetiva integração entre os conhecimentos – independente da sua natureza de origem – precisa ocorrer sempre em “vias de mão dupla”. Nesse sentido, Pereira (2013, p. 156) aponta que “turmas heterogêneas quanto ao conhecimento em informática podem ser uma oportunidade para o professor trabalhar o ensino da música e da informática de forma integrada, posteriormente focando em sua área específica”. Apontando possibilidades de integração que envolvam conhecimentos musicais e conteúdos “específicos” da área da informática (tradicionalmente trabalhados nos cursos ou disciplinas de informática básica), destacamos a atividade desenvolvida por Henderson Filho (2002) que promove a aprendizagem musical através de softwares do pacote MS Office⁴¹, promovendo ainda uma integração com conteúdos matemáticos:

Além dos softwares específicos da área de áudio/música, é possível utilizar outros softwares que auxiliem a exposição de determinados conteúdos. Como exemplo, pode-se citar o MS Excel, um software gerador de planilha que, pela grande variedade de funções matemáticas torna-se uma ferramenta bastante útil quando se analisa as relações matemáticas que existem na música. (HENDERSON FILHO, 2002, p. 65)

⁴¹ Maiores informações sobre o pacote MS Office podem ser encontradas em: <www.microsoftstore.com/BR/Office>. Acesso em: 10/12/2016.

Apresentamos a seguir a planilha desenvolvida pelo autor no software MS Excel que gera automaticamente as frequências dos harmônicos de uma determinada frequência fundamental (1), assim como sua oitava e seus harmônicos (2). Partindo do raciocínio que com base nas relações entre os intervalos naturais pode-se obter a frequência correspondente a um determinado intervalo escolhido e seus respectivos harmônicos, Henderson Filho (2002) apresenta na tabela a seguir a frequência do intervalo de 5J, estando este numa relação de 3/2 em relação à fundamental.

Relação entre os intervalos naturais através do MS Excel

Harm	Freq	Oitava	Intervalo II	Rel c/ Anterior	Relação
F	440	880	660	1	1
x2	880	1760	1320	2	2
x3	1320	2640	1980	1,5	3/2
x4	1760	3520	2640	1,33333333	4/3
x5	2200	4400	3300	1,25	5/4
x6	2640	5280	3960	1,2	6/5
x7	3080	6160	4620	1,16666667	7/6
x8	3520	7040	5280	1,14285714	8/7
x9	3960	7920	5940	1,125	9/8
x10	4400	8800	6600	1,11111111	10/9
x11	4840	9680	7260	1,1	11/10
x12	5280	10560	7920	1,09090909	12/11
x13	5720	11440	8580	1,08333333	13/12
x14	6160	12320	9240	1,07692308	14/13
x15	6600	13200	9900	1,07142857	15/14
x16	7040	14080	10560	1,06666667	16/15
x17	7480	14960	11220	1,0625	17/16
x18	7920	15840	11880	1,05882353	18/17
x19	8360	16720	12540	1,05555556	19/18
x20	8800	17600	13200	1,05263158	20/19

TABELA 05 - Relação entre os intervalos naturais através do MS Excel

Fonte: HENDERSON FILHO (2002, p. 65)

Destacamos ainda outra possibilidade de utilização do software MS Excel desenvolvida pelo autor que ilustra a geração das frequências que caracterizam os dos intervalos da escala temperada. Sabemos que a partir de uma frequência fundamental, podemos obter as frequências dos demais intervalos que compõem a escala temperada de acordo com as relações matemáticas que os caracterizam em relação à fundamental. Sobre a tabela apresentada a seguir e as relações matemáticas que caracterizam a escala temperada, Henderson Filho (2002) reflete que:

Além disso, todos os harmônicos tanto da frequência fundamental quanto das frequências de cada intervalo são apresentados automaticamente. É possível observar dessa forma a imperfeição dos intervalos gerados pela escala temperada, devido à adaptação da escala natural visando a igualdade entre os intervalos. O intervalo de 5J, por exemplo, que na escala natural apresentava uma relação de 3/2 resultando em uma frequência de 660Hz (com uma fundamental de 440Hz), na escala temperada apresenta uma frequência de 659,12Hz, tendo assim uma pequena diferença que não chega a causar grandes problemas levando em conta as vantagens que essa escala proporcionou a partir de sua criação, como a possibilidade de transposição para qualquer altura. (HENDERSON FILHO, 2002, p. 66)

Relação entre os intervalos na escala temperada

Harm	Fund.	2 m	2 M	3 m	3 M	4 J	4 A / 5 D	5 J	6 m	6 M	7 m	7 M	8
RELACÃO		1,059	1,122	1,189	1,260	1,335	1,414	1,498	1,587	1,682	1,782	1,888	2,000
F	440,00	465,96	493,68	523,16	554,40	587,40	622,16	659,12	698,28	740,08	784,08	830,72	880,00
2	880,00	931,92	987,36	1046,32	1108,80	1174,80	1244,32	1318,24	1396,56	1480,16	1568,16	1661,44	1760,00
3	1320,00	1397,88	1481,04	1569,48	1663,20	1762,20	1866,48	1977,36	2094,84	2220,24	2352,24	2492,16	2640,00
4	1760,00	1863,84	1974,72	2092,64	2217,60	2349,60	2488,64	2636,48	2793,12	2960,32	3136,32	3322,88	3520,00
5	2200,00	2329,80	2468,40	2615,80	2772,00	2937,00	3110,80	3295,60	3491,40	3700,40	3920,40	4153,60	4400,00
6	2640,00	2795,76	2962,08	3138,96	3326,40	3524,40	3732,96	3954,72	4189,68	4440,48	4704,48	4984,32	5280,00
7	3080,00	3261,72	3455,76	3662,12	3880,80	4111,80	4355,12	4613,84	4887,96	5180,56	5488,56	5815,04	6160,00
8	3520,00	3727,68	3949,44	4185,28	4435,20	4699,20	4977,28	5272,96	5586,24	5920,64	6272,64	6645,76	7040,00
9	3960,00	4193,64	4443,12	4708,44	4989,60	5286,60	5599,44	5932,08	6284,52	6660,72	7056,72	7476,48	7920,00
10	4400,00	4659,60	4936,80	5231,60	5544,00	5874,00	6221,60	6591,20	6982,80	7400,80	7840,80	8307,20	8800,00

TABELA 06 – Relação entre os intervalos na escala temperada

Fonte: HENDERSON FILHO (2002, p. 66)

A partir das reflexões tecidas ao longo deste subitem, entendemos que a aproximação entre a disciplina de informática básica e as diversas disciplinas que compõem o eixo profissional/musical do currículo, pode trazer ganhos significativos para a construção do

conhecimento e formação dos discentes. Apropriando-se dos recursos trazidos pelos softwares apontados, os professores de música, desde os que lecionam disciplinas teóricas até aqueles voltados à prática do instrumento musical, adquirem ferramentas extremamente valiosas para o desenvolvimento de inúmeros conteúdos relacionados à teoria e percepção musical, história da música, estética musical, interpretação, performance, improvisação, etc.

A partir dessa integração, o ensino da música é enriquecido com uma extensa gama de novas ferramentas e possibilidades que proporcionam o contato concreto com timbres, sonoridades, texturas, gêneros, formas, além de adquirir condições de, mesmo estando sozinho, realizar performances “em grupo” através dos acompanhamentos que podem ser elaborados em diversos softwares. Ainda torna-se possível que os estudantes gravem suas performances para posteriores análises, o que proporciona um indubitável crescimento e amadurecimento na formação musical. Portanto, ao associar o ensino e aprendizagem da música às ferramentas tecnológicas atualmente disponíveis, podemos, além de proporcionar contato com conteúdos tecnológicos, promover ricas vivências musicais.

5.1.9 História e Música

Acerca da presença da disciplina História no currículo do Ensino Médio brasileiro, faz-se importante assinalar que, de modo semelhante às disciplinas Filosofia e Sociologia, as medidas do Regime Militar autoritário, institucionalizado na década de 1960, “tornaram as Ciências Humanas suspeitas e baniram do ‘ensino de 1º grau’ a História e a Geografia, dissolvidas nos ‘Estudos Sociais’, que incluíam a ‘Educação Moral e Cívica’, tentativa de atualização para as massas de uma educação de caráter moral, sem o componente cultural próprio às humanidades” (BRASIL, 2000aIV, p. 7). Sendo este o panorama educacional instituído durante o regime ditatorial, mudanças significativas vêm a ocorrer apenas ao longo da década de 1980, de modo que, conforme Silva (2015b, p. 22), “a redemocratização proporcionou também o retorno das disciplinas História e Geografia”. Caracterizando o contexto educacional do Regime Militar, apontamos a seguinte reflexão contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

A lógica tecnoburocrática ali presente, embora assumindo um viés autoritário explícito, não fazia mais do que acompanhar uma tendência geral das sociedades contemporâneas. Pressionadas pelas necessidades imediatas de uma civilização cada vez mais apoiada nas Ciências Naturais e nas tecnologias delas decorrentes, tanto as humanidades quanto as Ciências

Humanas perderam o prestígio e o espaço que detinham na sociedade e na escola. (BRASIL, 2000aIV, p. 7)

O documento ressalta como responsabilidade que precisa ser assumida pelas Ciências Humanas, frente à sociedade brasileira e aos estudantes do Ensino Médio, “a necessária superação dos ‘anos de chumbo’ da história recente do País, com todas as suas conseqüências nefastas para o convívio social e, em especial, para a educação” (BRASIL, 2000aIV, p. 8). Partindo deste entendimento, destacamos como necessária a reflexão por parte dos docentes acerca de ações como a já referida Lei nº 13.415/2017. Conforme discutido, o documento configura explicitamente uma proposta que objetiva “flexibilizar” o currículo do Ensino Médio, indo na direção contrária ao discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio quando estes enunciam que “o momento, hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista” (BRASIL, 2000aIV, p. 7).

Nesse sentido – e ainda fazendo referência à discussão realizada no Cap. 3, acerca da importância do aspecto sócio-histórico inerente ao conhecimento produzido pelo ser humano, onde nos apoiamos no conceito de “historicização” evidenciado por Saviani (2011) – entendemos que a disciplina História caracteriza-se como estritamente essencial à formação das próximas gerações. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ressaltam que:

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de auto-construção e auto-reconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo. (BRASIL, 2000aIV, p. 12)

Refletindo sobre a natureza das fontes utilizadas no trabalho do historiador, Calissi (2003, p. 103) entende que estas devem ser compreendidas como uma construção do pesquisador, de modo que “os registros ou vestígios humanos se tornam documento ou fonte histórica quando são reconhecidos como tal; quando o pesquisador lhe atribui esse sentido ao lhe imputar questões que visam respostas para confirmar, contestar ou aprofundar o

conhecimento sobre um determinado objeto ou problema estudado”. Partindo deste entendimento acerca das fontes que podem compor o material de trabalho dos pesquisadores em História, Calissi (2003) reflete que,

Nas últimas décadas, a historiografia tem sido enriquecida com a adoção de uma abundante diversidade de fontes históricas, o que permite a ampliação do campo de análise. Entre essas fontes, destaca-se a música, que pode ser considerada uma nova linguagem dentro do ensino e do livro didático de História. (CALISSI, 2003, p. 82)

Refletindo sobre a importância histórica da música, referindo-se mais especificamente à música popular⁴², Moraes (2000, p. 212) aponta que esta “pode ser compreendida como parte constitutiva de uma trama repleta de contradições e tensões em que os sujeitos sociais, com suas relações e práticas coletivas e individuais e por meio dos sons, vão (re)construir partes da realidade social e cultural”. Nessa perspectiva, o autor indica que as canções podem “ser encaradas como uma rica fonte para compreender certas realidades da cultura popular e desvendar a história de setores da sociedade pouco lembrados pela historiografia” (MORAES, 2000, p. 204-205).

Enfatizando especificamente a importância do estudo histórico da música popular que tradicionalmente foi relegado à segundo plano em favor do estudo histórico da música erudita, Napolitano (2007, p. 170) indica que “seja como fonte ou como objeto, a música popular pode gerar trabalhos instigantes de história política, econômica, social ou cultural. Pode até ser a base de uma nova história da música, *tout court*”.

Apesar do entendimento contemporâneo da música enquanto documento histórico em potencial, conforme destacado anteriormente, segundo Blomberg (2011, p. 422), “assume-se que houve pouco contato dos historiadores com a música no Brasil. Atualmente corroboram esta visão, uma análise quantitativa de artigos em periódicos e de teses e dissertações”. A autora aponta que poucos historiadores, como Francisco Varnhagen, Capistrano de Abreu e Gilberto Freyre⁴³, debruçaram-se sobre a história da música, indicando que nomes como Caio

⁴² Conforme Napolitano (2007, p. 155), “a música popular é fruto de um cruzamento da música ligeira com as músicas tradicionais, das danças de salão com as danças folclóricas. Até aí nenhuma novidade, não fosse o momento histórico que propiciou este encontro, marcado pela expansão da industrialização da cultura e pelo surgimento das sociedades de massa. Portanto, não se trata de um cruzamento simples, de descendência direta, mas de uma filha bastarda, um ‘logro’ recalcado da experiência cultural moderna como escreveu José Miguel Wisnik”.

⁴³ Moraes (2007, p. 8) destaca que “Gilberto Freyre é exceção no quadro historiográfico brasileiro. Infelizmente o esboço, ainda que rarefeito, das relações entre música e trabalho historiográfico proposto por ele teve continuidade muito dispersa e limitada entre os historiadores de ofício”.

Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda não produziram conhecimentos expressivos envolvendo a temática. Conforme Blomberg (2011, p. 423), “nas gerações que se seguiram persistiu uma surdez historiográfica. Poucos historiadores atreveram-se no campo da história da música e conseqüentemente foram poucos os trabalhos históricos que enfocaram o tema”. Refletindo sobre a produção brasileira realizada a partir dos anos de 1950, a autora acrescenta que:

A história da música no Brasil, escrita a partir da segunda metade do século XX, parece retornar àquela forma das crônicas tradicionais, sem intenção de abordar documentos originais, entregando-se às edições muitas vezes encomendadas, como a de [Vasco] Mariz⁴⁴, sem também pretensões críticas, permanecendo quase que como um gênero literário. O ápice se dá na obra de Mariz, na qual a exacerbada forma biográfica adotada, inserida numa evolução dos estilos musicais parece legitimar conhecimentos através de uma apologia de virtudes individuais. (BLOMBERG, 2011, p. 436)

Corroborando com este entendimento, Napolitano (2007, p. 158) indica que, tradicionalmente, “falar em história da música significava articular uma narrativa que desse conta, na sucessão do tempo, de autores-obras-movimentos musicais. Leia-se: autores considerados gênios criadores, obras consideradas obras primas e movimentos relevantes para a história da cultura e da sociedade”, de modo que a música produzida pela grande maioria dos músicos, caracterizando-se como um elemento representativo da cultura da sociedade, não despertava o interesse dos historiadores daquele período.

Refletindo sobre a natureza dos materiais utilizados pelos historiadores do contexto, sendo estas fontes primárias ou secundárias, Napolitano (2007, p. 158) adverte que “muitas vezes era produto de memorialistas e cronistas, historiadores não acadêmicos, que legaram narrativas clássicas da história da música popular brasileira.

Ainda caracterizando a produção historiográfica dos anos de 1950, Blomberg (2011, p. 428) indica que nos trabalhos de história da música brasileira podem ser identificadas duas formas de “evolucionismo”: “a da concepção de uma música que evolui do simples para o

⁴⁴ Blomberg (2011) refere-se à obra “História da Música no Brasil”, cuja primeira edição data de 1981. Conforme a autora, a “obra História da Música no Brasil recebeu sua sétima reedição recentemente em 2009 e é, junto do livro de [Bruno] Kiefer, [intitulado História da Música Brasileira (1977),] a bibliografia utilizada como referência nos cursos de nível superior de música pelo país (BLOMBERG, 2011, p. 419). Ainda segundo Blomberg (2011, p. 425-426), a obra de Mariz, “é a uma ordenação de gerações de compositores à que ele recorre ao organizar seus capítulos cronologicamente. Narra suas biografias dividindo-as em ‘fases de evolução’, ou seja, elegendo e organizando as produções de acordo com o ‘amadurecimento do autor’. Paralelamente às biografias identificou os períodos políticos: colônia, império até chegar à república, para então passar a combiná-las com estilos: romantismo, nacionalismo, entreato dodecafônico, pós-nacionalismo, e um capítulo intitulado ‘outros valores’”.

complexo e a segunda concepção, a da história baseada na evolução de gêneros musicais e ou de estilos”. Refletindo sobre a primeira das concepções acima descritas, a autora acrescenta que:

Na primeira, a noção de evolução visou a formação de uma unidade nacional. Nesta leitura incluem-se as obras de Melo⁴⁵ e Almeida⁴⁶, nas quais se tentou sintetizar as várias identidades musicais, em prol de uma unidade. Para Melo, por exemplo, “reconhecer-se-ia a arte musical de um país, através da influência dos povos que contribuíram para a constitucionalização de sua nacionalidade”. A crença destes autores baseou-se na ideia de uma mestiçagem que não apresentou conflitos, nem sociais nem políticos, e que permaneceu isenta de problemas na sua apropriação de diferenças e na transmissão de suas características. Esta maneira de descrever o processo gerou a impressão de que a música brasileira já nascera mista. (BLOMBERG, 2011, p. 428)

Caracterizando a concepção evolucionista presente nas obras de maior repercussão dentro da produção brasileira no século XX, Blomberg (2011, p. 437) indica que “a História da Música no Brasil parece ter passado incólume por tendências históricas pós-evolucionismo. Nada de Micro-história, ou da História das diferentes fases da escola de Anais, ou da História Nova, ou História cultural”. Ainda refletindo sobre a produção que vai até meados da década de 1990, Moraes (2007, p. 9) destaca que nas publicações especializadas na área da História, como por exemplo a “Revista de História”⁴⁷, uma das revistas especializadas em História mais antigas do Brasil, identifica-se uma ausência significativa de publicações relativas à música, caracterizando-as como “episódicas”. Nesse sentido, o autor ressalta “em tom diferente da sociologia e da antropologia, poucos foram os historiadores que realizaram pesquisas tendo a música como objeto ou fonte documental antes dos anos [19]90” (MORAES, 2007, p. 10). Refletindo sobre este panorama, Moraes (2007) acrescenta que:

⁴⁵ Conforme Blomberg (2011, p. 418), Guilherme de Melo (1867-1932) publicou a primeira história da música do Brasil, no ano de 1908, intitulada “A música no Brasil: desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República”.

⁴⁶ Renato Almeida (1895-1981) foi o autor do segundo livro abordando a história da música no Brasil, tendo publicado em 1926 a obra “A História da Música Brasileira” (BLOMBERG, 2011, p. 418).

⁴⁷ O periódico “Revista de História” é uma publicação do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP e destaca-se como uma das revistas especializadas em História mais antigas do Brasil, fundada no ano de 1950. O periódico pode ser acessado em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/index>>. Sobre a escassa publicação de artigos relacionados à Música na Revista, conforme Moraes (2007, p. 9), “o número de artigos publicados relacionados ao tema [música e história] ao longo dos seus cinquenta anos não soma os doze sons da escala cromática: foram somente onze textos, sendo oito deles de autoria de apenas três autores”.

Claro que esse relativo silêncio revela também a rarefação das investigações em torno da música e as dificuldades em desenvolver pesquisas na oficina da História até pelo menos a década de 1990. Essa situação repleta de obstáculos é perfeitamente visível na trajetória docente e de pesquisador do professor Arnaldo Contier. Em depoimento exclusivo para a Revista de História ele apresenta e comenta as dificuldades enfrentadas pelo historiador de ofício em tratar com o objeto sonoro. Durante anos ele foi uma espécie de solista na formação de pesquisadores e na evolução deste novo campo de pesquisa. (MORAES, 2007, p. 9)

Ainda sobre aquele contexto, especificamente o final dos anos 1980, momento em que uma historiografia renovada da música começa a adquirir forma nos programas de pós-graduação brasileiros, Napolitano (2007) assinala que:

[...] o contexto era marcado por um legado forte da área de letras (busca da forma e do sentido poético das canções), sociologia (crítica aos padrões de mercado, normalmente com base adorniana) e por uma história da música popular que buscava as origens, o momento mais autêntico da tradição. Do ponto de vista metodológico, pautava-se por uma mistura de narrativa linear e tradicional (sucessão de obras, autores, gêneros e movimentos) e por um marxismo mais ou menos mecanicista. (NAPOLITANO, 2007, p. 159)

Ainda apontando a escassez de trabalhos que abordassem a intersecção entre História e Música (principalmente a música popular) daquele contexto, Calissi (2003) enfatiza que até a década de 1980 havia pouca incidência de músicas nos livros e manuais didáticos voltados para o Ensino Fundamental e Médio (Educação Básica). Após examinar 58 materiais publicados entre 1980 e 2000, a autora contabiliza propostas de trabalho relacionadas à música em 21 destes (equivalentes a 36,2% do total de materiais pesquisados) e afirma que “percebe-se um aumento em número, de livros no decorrer da década de [19]90” (CALISSI, 2003, p. 158), portanto, a partir do processo de abertura política e redemocratização do país. Sobre aquele contexto, Calissi (2003) reflete que:

A utilização da canção como nova linguagem ou seja, como novo documento empregado nos manuais [didáticos], de acordo com as categorias aqui estabelecidas (instrumento metodológico ou recurso didático), está mais presente na segunda metade da década de 1990. As canções encontradas na década anterior foram predominantemente utilizadas apenas como ilustrações das produções artísticas de um determinado período estudado, e não como novos documentos aos moldes propostos pela História Nova e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (CALISSI, 2003, p. 158)

Apontando a parcela de autores que se dedicaram à temática da música em sua perspectiva histórica, e caracterizando o entendimento que paulatinamente cresce na área da

História e na da Música, Moraes (2000, p. 206) indica que “alguns autores já há certo tempo têm pregado a necessidade de compreender a história da arte integrada aos movimentos sociais e históricos”. Nesse sentido, Pieroli (2007, p. 7) reflete que “parece ter sido bastante comum nos últimos anos, a utilização da canção como fonte de pesquisa histórica e como recurso didático em sala de aula, auxiliando o aluno na construção de seu conhecimento histórico, a música permite a compreensão da nossa identidade e da história do nosso país”. Nesta perspectiva, Chaves (2006, p. 94) salienta que “a música, seus compositores e interpretes possibilitam uma construção do tempo que revela parte de nossa memória e da História, elementos da cultura primeira que a escola, portadora e transmissora de um saber elaborado, tem como tarefa reelaborar e sistematizar”. Caminhando em direção semelhante, Abud (2005, p. 312) aponta que as letras de músicas populares configuram-se como evidências de fatos históricos, entendendo que “elas são representações, não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída”. A autora ainda acrescenta que as letras evidenciam “por meio de múltiplas configurações intelectuais como os diferentes grupos constroem, contraditoriamente, a realidade social” (ABUD, 2005, p. 312). Refletindo sobre o trabalho que pode ser desenvolvido nas aulas de História, Abud (2005) sinaliza que:

Um trabalho com a linguagem expressa das canções foge ao convencional em sala de aula. Seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos. Os diferentes temas tratados na canção (trabalho, disciplina do trabalho, mentalidade, cotidiano, moda, comportamentos, entre outros) podem sugerir ao professor novos roteiros de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos [...] (ABUD, 2005, p. 315-316)

Aprofundando as questões que permeiam as análises histórico-musicais, especificamente em relação à análise interna do documento musical, Moraes (2000, p. 214-215) enfatiza a importância de decompor o trabalho em duas instâncias distintas, apesar de totalmente associadas: a da linguagem poética e a da linguagem musical. Elucidando seu raciocínio, o autor propõe que:

A música popular não deve ser compreendida apenas como texto, fato muito comum em alguns trabalhos historiográficos que se arriscam por essa área. As análises devem ultrapassar os limites restritos exclusivamente à poética

inscrita na canção, no caso específico a poesia popular, pois, ainda que de maneira válida, estaria se realizando uma interpretação de texto, mas não da canção propriamente dita. (MORAES, 2000, p. 215)

Caracterizando a predominância de análises voltadas ao aspecto textual das músicas, Linhares e Borém (2011, p. 28) refletem acerca discrepância entre a quantidade de trabalhos que abordam as linguagens poética e musical, apontando que “ainda é emergente a pesquisa sobre a música instrumental brasileira, especialmente se comparada ao volume de estudos sobre as canções brasileiras, que têm o atrativo do conteúdo de suas letras ou das relações texto-música”.

Refletindo acerca da análise musical realizada a partir dos dois aspectos acima mencionados, Napolitano (2007, p. 154) ressalta que “existem duas formas básicas de abordagem [das composições musicais]: uma que prioriza um olhar externo à obra e outra que procura suas articulações internas, estruturais”. Ainda conforme o autor, “os campos da história, da sociologia e da comunicação, tendem mais para o primeiro caso. Os campos da semiótica, da musicologia e das letras, tendem mais para a segunda abordagem. Mesmo assim, esta tensão é presente e assumida, mesmo nestes casos bem sucedidos” (NAPOLITANO, 2007, p. 154).

Refletindo sobre o aspecto estrutural “especificamente musical”, Moraes (2000, p. 215) assinala que os elementos da música, tais quais a forma, a melodia, os timbres, o andamento, as células rítmicas, a harmonização, etc., configuram-se como “elementos da linguagem musical que podem ser analisados isoladamente e nas relações entre si, pois têm um discurso e características próprias que normalmente apontam indícios importantes e determinantes para sua compreensão”. Ou seja, tais elementos contêm indicações fundamentais para a compreensão da canção “em si mesma”, mas também para o entendimento das relações que estabelece com os contextos sociais e culturais de seu tempo. Ainda sobre a análise dos materiais que compõem o documento sonoro, Moraes (2000, p. 215) afirma que “eles também devem ser compreendidos na lógica do desenvolvimento da visão de mundo do autor que está, obviamente, vinculada também aos aspectos sociais e culturais de um determinado gênero e estilo”.

Acerca dos contextos sociais e culturais que influenciam a produção da música, Moraes (2000, p. 216) ressalta as questões relacionadas à sua produção, difusão e circulação, sinalizando que é preciso levar em conta que a canção popular urbana na sua forma

contemporânea encontra-se irreversivelmente vinculada aos meios de comunicação e ao mercado fonográfico. Nesse sentido, o autor acrescenta que:

Esses meios [de comunicação] que despontaram de forma ascendente entre o final dos anos vinte e a década de 1930, foram determinantes na alteração dos modos de produção e difusão da cultura/música popular, e por consequência, nas formas de sentir, refletir e ver o mundo. O cotidiano das pessoas foi transformado irreversivelmente pelo rádio, disco, profissionalização dos artistas, lógica dos espetáculos e imprensa especializada. As relações com os meios de comunicação foram, e ainda são, contraditórias, variando da mais profunda pobreza estética, passando pelos mais nítidos e fortes interesses comerciais ou ideológicos, chegando a uma incrível e rica divulgação da produção cultural. (MORAES, 2000, p. 216-217)

Desse modo, caracteriza-se como fundamental a realização de análises que compreendam a influência dos meios de distribuição e produção musical, considerando, por exemplo, que gravações distintas de uma mesma música, especialmente ao serem realizadas em períodos distintos, inevitavelmente vão representar diferentes perspectivas e questões. Em outras palavras, conforme Pieroli (2007, p. 9), “é necessário, portanto, que se identifique a gravação da época que se pretende analisar”⁴⁸. Atentando ainda para a necessidade de “localizar o veículo (rádio, TV, etc.) que fez com que a canção se tornasse conhecida, e mapear o espaço (social e cultural) de sua criação” (PIEROLI, 2007, p. 9). Refletindo sobre o contexto social da produção musical, Pieroli (2007, p. 9) ressalta que “é necessário articular ao contexto histórico, os agentes formadores do gosto musical de uma determinada sociedade, pois isto é o que leva ao consumo”.

Sobre a natureza dos estudos sócio-musicais historicamente realizadas no contexto brasileiro, é necessário ressaltar, conforme discutido anteriormente, que “tradicionalmente, estão ligados ao processo de legitimação sócio-cultural do objeto estudado, como se apenas os gênios e obras-primas pudessem informar sobre as relações entre música, história e sociedade” (NAPOLITANO, 2007, p. 166). Portanto, visando a ruptura com este cenário, que ainda se encontra em transformação, Napolitano (2007) entende que:

[...] a grande contribuição dos historiadores, neste sentido, seria entender criticamente o processo histórico de legitimação sócio-cultural de autores,

⁴⁸ Sobre o impacto do processo de gravação (registro fonográfico) para o resultado final da obra musical, Napolitano (2007, p. 156) indica que “uma canção veiculada pelo mercado fonográfico mobiliza um aparato tecnológico imenso de execução e registro, um conjunto de profissionais que muitas vezes interferem estruturalmente no resultado da canção, uma série de estratégias de veiculação em circuitos massivos”.

gêneros e obras, necessariamente diacrônico, marcado por descontinuidades, monumentalizações, lugares de memória e invenção de tradições. (NAPOLITANO, 2007, p. 167)

Ainda nesse sentido, o autor acrescenta que para o historiador o desafio consiste em superar os temas já consagrados, tais como, compositores canônicos de MPB, a vanguarda e o movimento tropicalista ou os aspectos histórico-sociais do samba. Napolitano (2007, p. 170) compreende que outras temáticas histórico-musicais demandam pesquisas urgentes e aponta, por exemplo, “os diversos gêneros pop que marcaram a cena musical brasileira [...], tampouco as músicas populares não canônicas ou legitimadas (brega, axé, bolero etc.)”. O autor acrescenta à lista de temáticas que ainda não foram contempladas com pesquisas acadêmicas as seguintes possibilidades:

Quase nada se sabe sobre temas importantes, tais como: práticas de dança de salão ao longo do século XX, a formação e ensino musical, a relação entre televisão, cinema e música popular, os padrões de arranjo instrumental da música brasileira, a crítica musical, o vídeo clip como linguagem audiovisual e musical, o mercado de partituras e dos livretos de cancioneiros. (NAPOLITANO, 2007, p. 170-171)

Concordamos com Napolitano (2007) quando este afirma que o Brasil caracteriza-se como um dos países mais ricos em diversidade sonora do mundo, assim como um lugar privilegiado na história da música popular do século XX, portanto, também fazemos nossas as suas palavras ao afirmar que “dedicar-se à história da música, pensada em diálogo com a história intelectual, social, política e cultural, é dar um passo a mais na compreensão da própria sociedade e suas formas de auto-representação. E ainda há muito por fazer” (NAPOLITANO, 2007, p. 171).

É de extrema importância ressaltar que as reflexões acima realizadas relacionam-se à integração entre os conhecimentos musicais e históricos a serem trabalhados tanto nas aulas da disciplina História, vinculada ao eixo de formação geral, quanto nas aulas de Música, vinculadas ao eixo de formação profissional. Problematicando o contexto da disciplina História da Música vinculada aos cursos de Música do Brasil, Blomberg (2011) afirma que:

[...] os professores de História da Música são, em sua maioria, bacharéis em Música, com pouca ou nenhuma formação histórica e que raramente enfocaram a história da música como uma história sujeita a discussões do método histórico. É interessante notar que neste sentido, o Brasil seguiu uma tendência oposta a do exterior, onde grande parte de historiadores da música são historiadores. (BLOMBERG, 2011, p. 434)

Nesse sentido, entendemos que a integração entre conhecimentos musicais e históricos pode contribuir para o panorama acima destacado, de modo que os professores de história da música têm muito a ganhar ao aproximarem-se e apropriarem-se de reflexões e métodos provenientes da História, assim como os historiadores enriqueceriam bastante sua abordagem histórico-musical ao adquirirem condições de analisar com maior propriedade os aspectos sonoros das produções musicais (não resumindo portanto sua análise às letras de canções).

Nos mais variados contextos de educação musical, a integração entre os conteúdos musicais e os conhecimentos das demais áreas apresenta-se como uma estratégia enriquecedora, no entanto, no contexto da Educação Profissional realizada de forma Integrada com o Ensino Médio, tal conexão configura-se como fundamental e indispensável.

5.1.10 Física e Música

A aproximação entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos que atualmente compõem o currículo da disciplina Física presente no currículo do Ensino Médio, historicamente, coincide com o vínculo que surge entre a Música e a Matemática no período da Antiguidade Clássica, abordado anteriormente.

Sobre o desenvolvimento da disciplina Física no contexto brasileiro atual, Rosa e Rosa (2005, p. 6) ressaltam que apesar da sua inserção curricular em escolas no Brasil ter ocorrido há mais de cem anos, “sua abordagem continua fortemente identificada com aquela praticada há cem anos atrás: ensino voltado para a transmissão de informações através de aulas expositivas utilizando metodologias voltadas para a resolução de exercícios algébricos”. Refletindo sobre a histórica tendência que direciona o ensino de Física prioritariamente à resolução matemática de problemas (cuja ênfase muitas vezes encontra-se atrelada ao desenvolvimento dos cálculos) presente nos materiais didáticos utilizados no contexto brasileiro, Rosa e Rosa (2005) apontam que:

A maioria dos livros que circulam nas escolas apresentam os conteúdos como conceitos estanques, dando o caráter de Ciência acabada e imutável à Física. Porém, o mais problemático das obras está na forte identificação que elas agregam entre a Física e os algoritmos matemáticos. Os textos e, principalmente, os exercícios são apresentados como matemática aplicada, na qual a questão fundamental se resume a treinar o estudante na resolução de problemas algébricos. (ROSA; ROSA, 2005, p. 2)

Reforçando esta perspectiva e apresentando o panorama que ainda caracteriza, via de regra, o desenvolvimento dos conteúdos relacionados à disciplina Física, como por exemplo os conceitos relacionados à acústica, e seu distanciamento das demais áreas do conhecimento, Monteiro Jr. e Carvalho (2011) tecem a seguinte reflexão:

[...] parte expressiva dos professores de ciências naturais e, em particular, dos professores de física, continua alheia à história de tal desenvolvimento [da Música] e o ensino da acústica continua confinado a um modo que se encerra no mundo físico e de suas tecnologias, desconsiderando as ligações com a biologia, psicologia, fisiologia, sociologia, medicina e música. (MONTEIRO Jr.; CARVALHO, 2011, p. 138)

Diante deste panorama, destacamos a reflexão contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais apontando que “espera-se que o ensino de Física, na escola média, contribua para a formação de uma cultura científica efetiva, que permita ao indivíduo a interpretação dos fatos, fenômenos e processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza como parte da própria natureza em transformação” (BRASIL, 2000aIII, p. 22). Ainda nessa perspectiva, o documento sinaliza que,

Para tanto, é essencial que o conhecimento físico seja explicitado como um processo histórico, objeto de contínua transformação e associado às outras formas de expressão e produção humanas. É necessário também que essa cultura em Física inclua a compreensão do conjunto de equipamentos e procedimentos, técnicos ou tecnológicos, do cotidiano doméstico, social e profissional. (BRASIL, 2000aIII, p. 22)

Corroborando com esta perspectiva de integração entre a Física e as demais áreas do conhecimento, Jaime e Ponczek (2015, p. 2) ressaltam a importância de “discutir o conhecimento físico relativo aos fenômenos do cotidiano, à cultura, aos eventos nos quais o estudante está em contato constantemente”. Desse modo, os autores refletem que “é necessário explicitar em aulas o vínculo dos conteúdos de Física com outras disciplinas, em particular, com os eventos sonoros do cotidiano como a Música” (JAIME; PONCZEK, 2015, p. 2). Refletindo sobre a referida aproximação entre conhecimentos físicos e musicais, Donoso e colaboradores (2008) indicam que:

O elo entre a física e a música constitui um importante fator motivador para o aprendizado, pois estimula os estudantes a encararem a física através de uma visão mais ampla e interdisciplinar. Acreditamos também que o ensino da física dos instrumentos musicais em cursos de formação de professores de

Ensino Médio contribuirá para abordagens didáticas mais ricas e abrangentes. (DONOSO et al. 2008, p. 19)

Caracterizando um dos conteúdos que se localiza na intersecção entre as áreas, Rui e Steffani (2007) discutem as diversas e ricas possibilidades oriundas do trabalho realizado a partir do “som”, incluindo seu potencial de integração com as demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, conforme os autores,

O som é talvez um dos temas mais fascinantes tanto por sua diversidade quanto por sua complexidade. A produção, a propagação e a percepção do som envolvem conceitos físicos, biológicos, artísticos e psíquicos que perpassam todas as áreas do conhecimento humano. Afinal, o que diferencia, fisicamente, o barulho e o som musical? Quantas e quais sensações são despertadas por uma seqüência de notas musicais em diferentes pessoas? Por sua vez, no contexto da Física, o estudo da produção, propagação e percepção do som introduz uma gama enorme de conceitos físicos: vibração, freqüência, período, velocidade, comprimento de onda, energia, pressão, ressonância, etc. Já no contexto artístico, conceitos como ritmo, harmonia, tom, melodia e outros parecem em nada se relacionarem com os conceitos físicos mencionados. Ademais, o estudo da audição humana nas aulas de biologia quase sempre tem caráter essencialmente informativo, restringindo-se, via de regra, à identificação das partes que compõem o ouvido e descrições de suas funções básicas. Já é tempo de romper com este modelo de ensino fragmentado e desarticulado. (RUI; STEFFANI, 2007, p. 2)

Apresentando uma proposta de trabalho que envolveu de forma integrada os conhecimentos das áreas da Física e da Música, no contexto de um projeto de iniciação científica, Cavalcante e colaboradores (2012) abordaram questões relacionadas à acústica, fenômenos ondulatórios e teoria musical. A atividade culminou na construção de um instrumento musical denominado “tubofone”, construído a partir de tubos de 100 mm de PVC, possuindo duas oitavas cromáticas e afinado em Sol (G)⁴⁹. Conforme Cavalcante e colaboradores (2012, p. 103), “o estudo de tubos sonoros, uma das atividades de um ramo da física chamado acústica, permite saber qual deve ser o comprimento e o diâmetro exato do tubo para que ele ressoe em frequências da escala musical e isso permite construir instrumentos musicais bastante razoáveis, musicalmente falando”. Sobre as questões físicas envolvendo o funcionamento do instrumento, os autores apontam que:

⁴⁹ Conforme Cavalcante e colaboradores (2012, p. 103), “o tubofone é executado através da percussão na boca do tubo. Os tubos abertos, como esses do tubofone, são capazes de ressoar em algumas frequências bem definidas que dependem do seu comprimento”. Os autores indicam que para a construção do instrumento “serão necessários os seguintes materiais: Canos de PVC; Conexões para canos de PVC; Cola para canos de PVC; Tinta acrílica para a pintura do instrumento; Armação de MDF para suportar o instrumento” (CAVALCANTE et al., 2012, p. 104).

[...] o som que escutamos quando batemos, com raquetes de t nis de mesa, em uma das extremidades do cano   provocado pelas vibra es das colunas de ar no interior do tubo. Essas vibra es podem ser estudadas como ondas estacionárias resultantes da interferência do som enviado numa extremidade com o som refletido na outra. Em uma extremidade aberta o som reflete-se em fase, formando um ventre (ou antin ) e constituindo o que chamamos de interferência construtiva. (CAVALCANTE et al., 2012, p. 105)

Além de utilizarem-se dos tubos sonoros, os autores abordaram os conteúdos de acústica fazendo uso das “cordas vibrantes” e indicaram que, a partir do trabalho realizado, “os estudantes puderam visualizar os padrões das ondas estacionárias produzidas tanto numa corda, como nos tubos sonoros (fechados e abertos), e assim, puderam também comparar as equa es que descrevem as frequências das ondas com o comprimento do tubo ou da corda” (CAVALCANTE et al., 2012, p. 104). Apresentando alguns dos resultados obtidos através da atividade, os autores concluem que “a experimenta o de fato estimula a participa o efetiva do estudante no processo ensino-aprendizagem, permitindo a percep o de que a ciência está presente em seu dia-a-dia, e assim, está ao alcance de todos” (CAVALCANTE et al., 2012, p. 103).

Confirmando a importância de trabalhos de experimenta o, como o realizado por Cavalcante e colaboradores (2012), por entender que tal procedimento aproxima os conteúdos da Física dos estudantes, Gomes e colaboradores (2010) propuseram a constru o de uma “flauta de P ”⁵⁰ em sala de aula para abordar a temática das ondas sonoras. Sobre a importância de construir coletivamente junto aos estudantes os aparatos que servirão de objeto de estudo, os autores fazem a seguinte reflexão:

A familiaridade com os materiais utilizados aproxima o aluno do conhecimento científico, porque mostra que a ciência física se aplica ao mundo real a sua volta. Mais do que isso, permite a ele testar hipóteses de forma criativa, a partir das propriedades conhecidas ou supostas dos materiais e dos testes realizados com eles. (GOMES et al. 2010, p. 3)

Partindo ainda da experimenta o desenvolvida com base na montagem de instrumentos musicais, Coelho e Machado (2015) propuseram a constru o de um “móbile

⁵⁰ Conforme Gomes et al. (2010, p. 4), “para fazer uma flauta de P  com sucata vamos precisar de um compensado já serrado, mangueira, de preferência bem fina, 11 ponteiros de plástico, régua, serrinha, lixa, pistola de silicone, e fitas coloridas azul, amarelo e vermelho”.

com tubos sonoros”⁵¹ na busca da caracterização de sons e abordagem dos princípios físicos envolvidos nos fenômenos acústicos. Conforme as autoras, sua proposta de trabalho:

Utiliza a contextualização com fenômenos musicais reais por meio da experimentação, na qual o aluno tem contato sensível com o fenômeno e percebe sua complexidade na abordagem matemática por meio de modelos. Confronta resultados teóricos e experimentais, sendo o modelo matemático que se adequa para descrever o funcionamento de um móbil com tubos sonoros (carrilhão) diferente dos apresentados nos livros para descrever o funcionamento dos tubos abertos e fechados. (COELHO; MACHADO, 2015, p. 211)

Ressaltando a relevância da utilização dos instrumentos musicais no desenvolvimento dos conteúdos da disciplina Física, Donoso e colaboradores (2008, p. 1) sinalizam que “a Física dos instrumentos musicais é uma área de estudos fascinante e de grande potencial pedagógico pelas aplicações práticas das oscilações & ondas, e do fenômeno de ressonância”. Para ilustrar o trabalho realizado a partir da análise dos processos de construção e funcionamento dos instrumentos musicais, Donoso e colaboradores (2008, p. 1) realizam “uma descrição geral da física do violino, analisando os conceitos que lhes dão sustentação física e que revelam toda a riqueza e o potencial pedagógico do assunto. Segundo os autores,

Seu estudo [da construção e funcionamento do violino] envolve um considerável conhecimento de física básica, tais como o entendimento do fenômeno de ressonância na caixa acústica do violino, a função dos orifícios em forma de “f” que permitem considerar o violino como um ressoador de Helmholtz, o estudo dos modos normais de vibração dos tampos de madeira e do cavalete, e o problema das vibrações produzidas numa corda friccionada por um arco. Este último tópico resulta também numa interessante análise da transferência de energia entre os modos de vibração naturalmente estimulados pelo arco (torsionais) e aqueles que efetivamente acoplam com o meio em que a perturbação acústica se propaga. (DONOSO et al. 2008, p. 1)

Refletindo sobre os aspectos físicos do violino que estão relacionados aos conteúdos da Física, Donoso e colaboradores (2008, p. 10) analisam a construção do cavalete⁵² e apontam que sua principal função consiste em “transformar o movimento da vibração das

⁵¹ Conforme Coelho e Machado (2015, p. 211), “a escolha do móbil justifica-se por sua similaridade ao carrilhão, instrumento musical utilizado nas orquestras sinfônicas e que, portanto, tem uma aplicação no universo artístico-cultural e não se restringe ao plano especificamente científico. É um dispositivo de fácil acesso, construído com material de baixo custo, presente no cotidiano”.

⁵² O cavalete caracteriza-se como uma peça de importância crucial para o funcionamento do instrumento pois realiza o acoplamento entre as cordas e o corpo do instrumento, sendo portanto o único ponto de contato entre as cordas e o tampo superior do instrumento.

cordas – paralela ao tampo superior – em forças aplicadas a cada um dos dois pés, as quais atuam perpendiculares ao tampo superior do instrumento”. Ou seja, “sua função é ‘girar’ a força transversal da corda vibrante em forças normais aplicadas ao corpo do instrumento” (DONOSO et al. 2008, p. 10). Sobre a construção do cavalete, os autores assinalam que:

Gerações de luthiers descobriram que a forma e a geometria do cavalete influencia a resposta acústica do violino. Ele atua como um transdutor mecânico, acoplando os modos de vibração transversais das cordas em modos vibracionais da caixa de ressonância. Ele atua também como filtro acústico, suprimindo certas frequências indesejáveis⁵³. (DONOSO et al. 2008, p. 4)

Sobre a “alma do violino”⁵⁴, os autores ressaltam que as pesquisas desenvolvidas pelo físico francês Félix Savart no século XIX mostraram que sua função não se limitava a transmitir as vibrações do tampo superior para o inferior. Conforme Donoso e colaboradores (2008),

Ela [a alma] também altera os modos vibracionais de ambos os tampos ao impor um ponto nodal praticamente estacionário nos pontos de contato entre eles. A alma também ajuda a suportar a força exercida pelas cordas sobre o tampo superior, distribuindo parte do esforço ao tampo inferior. (DONOSO et al. 2008, p. 6)

Refletindo sobre a construção e o processo de afinação das cordas do instrumento, cuja tensão é ajustada a partir do giro das cravelhas⁵⁵ até que a corda atinja o valor da frequência desejada, os autores indicam que:

As cordas do violino são confeccionadas em aço. O coeficiente de elasticidade do aço (módulo de Young) vale $Y = 200$ GPa. A tensão de ruptura ou resistência de tração do aço é $(F/A) = 520$ MPa. Considerando-se, por exemplo, a corda Mi do violino, cujo diâmetro é aproximadamente 0.2 mm (área da seção transversal: $\pi r^2 \sim 3 \times 10^{-8} \text{m}^2$), e supondo-se uma tração aplicada de $F \approx 63$ N, a deformação tolerada pela corda pode ser estimada através da expressão:

$$\frac{\Delta L}{L} = \frac{F/A}{Y}.$$

⁵³ Conforme os autores, "enquanto as ressonâncias em 3000 Hz e 4500 Hz reforçam o som do instrumento nessas frequências, a depressão entre as duas ressonâncias reduz o tom nasal indesejável na região entre elas" (DONOSO et al. 2008, p. 11).

⁵⁴ A alma do violino caracteriza-se como “um palito cilíndrico como um lápis que é colocado entre os dois tampos logo abaixo da perna esquerda do cavalete” (DONOSO et al. 2008, p. 6).

⁵⁵ As cravelhas estão localizadas no final do braço do violino e constituem uma peça metálica ou de madeira que permite controlar a tensão aplicada a cada corda, retesando-a ou afrouxando-a, possibilitando que seja atingida a afinação desejada. No Brasil, também é denominada de “tarraxa”.

Substituindo estes parâmetros na Eq. 3, obtemos $(\Delta L/L)$ 1%. Isto significa que a corda Mi vai estourar se a deformação relativa for maior que 1%. Como o comprimento da corda do violino, desde a cravelha até o microafinador, é de cerca de 34 cm, basta uma volta na cravelha para atingir esse 1% de tolerância. De fato, como o diâmetro do eixo da cravelha é de 0.5 cm, uma volta na cravelha encurta a corda em aproximadamente 3 mm, chegando-se assim próximo à tensão de ruptura do aço. Ao apertar-se um pouco mais a cravelha, a corda rompe-se. (DONOSO et al. 2008, p. 7)

Analisando a resposta acústica do violino, a partir dos modos de vibração dos tampos do violino, Donoso e colaboradores (2008, p. 7) indicam que estes “precisam se comportar como verdadeiras tábuas harmônicas, com modos normais de vibração cujas frequências formam uma sequência harmônica (ou seja, que as frequências dos sobretons sejam múltiplos inteiros de uma frequência fundamental)”. Sobre a natureza dos dois orifícios em forma de “f” localizados no tampo superior, Donoso e colaboradores (2008, p. 8) indicam que estes “permitem - em primeira aproximação⁵⁶ - considerar a caixa do violino como um ressoador de Helmholtz”. Os autores apontam ainda que:

Este ressoador consiste de uma cavidade de volume V cheia de ar e conectada ao exterior por um tubinho de comprimento l e área da seção reta A . Quando este ressoador oscila, as colunas de ar se movimentam através das aberturas produzindo oscilações na pressão interna da cavidade. (DONOSO et al. 2008, p. 8)

Refletindo sobre a ação realizada pelo violinista de friccionar o arco nas cordas do instrumento, movimento conhecido como “arcada”, e ainda sobre a influência da utilização do breu⁵⁷ no arco, os autores analisam as características físicas inerentes ao ângulo de inclinação do arco e os coeficientes de atrito que caracterizam o movimento, ilustrando possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos nas aulas de Física:

Podemos determinar o coeficiente de atrito estático (μ_e) entre a superfície formada pelas crinas e a superfície da corda metálica, medindo-se o ângulo de inclinação (Θ) no qual um pequeno objeto posicionado sobre as crinas

⁵⁶ “Com relação à aproximação de considerar-se a caixa do violino como um ressoador de Helmholtz, Bissinger discutiu recentemente a correção na frequência deste modo por causa da compliância das paredes (análogo acústico da capacitância no oscilador elétrico, e do inverso da constante da mola num oscilador mecânico). Esta compliância é provocada pela pressão que atua contra as paredes (não mais consideradas rígidas) reduzindo o amortecimento do sistema compreendido pela cavidade e as paredes da cavidade” (DONOSO et al. 2008, p. 8).

⁵⁷ “Usa-se uma resina comumente designada de breu (não confundir com o breu de hulha extraído do carvão mineral) para aumentar a capacidade de fricção entre a crina do arco de instrumentos de cordas. Formalmente chamado de colofone, é uma forma sólida da resina obtida de pinheiros e de outras plantas coníferas. O produto final é um sólido quebradiço, semitransparente, de cor amarelo escuro” (DONOSO et al. 2008, p. 15).

começa a deslizar. Neste caso se cumpre a relação $\mu e = \text{tg } \Theta$. Os resultados da experiência foram $\Theta \approx 20^\circ$ para o arco sem breu e $\Theta \approx 30^\circ$ para o arco com breu, dando coeficiente de atrito de $\mu e = 0.36$ e $\mu e = 0.6$ para o arco sem e com breu, respectivamente. Estes valores estão de acordo com os encontrados na literatura, $\mu e = 0.56$ nos arcos com breu, e 0.21 nos sem breu. Estes resultados indicam que o coeficiente de atrito estático aumenta cerca de 60% com a aplicação do breu. (DONOSO et al. 2008, p. 13)

Descrevendo e diferenciando as sonoridades resultantes de duas diferentes possibilidades de extrair som das cordas do instrumento, a produção sonora resultante do estímulo pelo arco (arcada) X a sonoridade da técnica pizzicato⁵⁸, os autores analisam que:

O som musical emitido por uma corda vibrante é determinado pelo tom fundamental e seus parciais, ou harmônicos. A quantidade e a intensidade dos harmônicos presentes na vibração da corda dependem da forma como ela for excitada. A vibração da corda friccionada por um arco é diferente da vibração de uma corda tangida, ou seja, puxada e depois solta. Ao beliscar uma corda os parciais produzidos são ligeiramente inarmônicos, mas quando a corda é friccionada a oscilação é auto-sustentada e a relação entre o tom fundamental e seus parciais praticamente harmônica. Por este motivo seus timbres também são diferentes. A forma da onda da corda excitada pelo arco pode ser descrita por uma onda “dente-de-serra” modificada. Esta forma de onda, muito encontrada em eletrônica, pode ser representada como uma série de Fourier de ondas senoidais e tem como característica um espectro de som rico em harmônicos. (DONOSO et al. 2008, p. 15)

Ainda explorando as significativas possibilidades de integração entre Música e Física contidas nos processos de construção e execução dos instrumentos musicais, destacamos a proposta de Costa e Soltau (2016) na qual os autores exploram as propriedades físicas da flauta doce. Conforme os autores,

A flauta doce é um instrumento de sopro antigo e muito simples, que pode ser usado como objeto no estudo das propriedades físicas relacionadas à acústica, tais como frequência, modos normais etc., associando-as com os aspectos da teoria musical para se obter maior compreensão da relação entre a Física e a Música. (COSTA; SOLTAU, 2016, p. 1)

Partindo de raciocínio semelhante, Silva Jr. e Miltão (2015) também destacam o potencial de integração entre os conhecimentos físicos e musicais, especialmente os conteúdos relacionados à acústica, através das particularidades dos instrumentos musicais. Os

⁵⁸ O termo pizzicato caracteriza um modo de tocar os instrumentos de corda sem a utilizar o recurso do arco, pinçando (“beliscando”) as cordas com os dedos.

autores abordam os conceitos acústicos a partir do instrumento cavaquinho, sob a seguinte justificativa:

[...] como uma maneira de dar concretude aos conceitos associados com a acústica faremos uso da música através de instrumentos musicais, em especial o cavaquinho, o que possibilita abordar este conhecimento por meio de uma linguagem acessível para professores e estudantes do ensino médio, com o intuito de aprofundar o ensino e a aprendizagem. (SILVA Jr.; MILTÃO, 2015, p. 1)

Entendemos que as aproximações entre Física e Música acima destacadas apresentam-se enquanto possibilidades de trabalhos a serem desenvolvidos nas duas disciplinas, de modo que, materializando o sentido de integração encontrado na proposta técnica integrada, contribuem para o desenvolvimento dos conhecimentos das duas disciplinas nos mais diversos espaços escolares. Tal contribuição torna-se ainda mais relevante quando identificamos autores, como Barros e colaboradores (2014), que apontam o desenvolvimento de determinados conteúdos da Física, como a acústica por exemplo, como um desafio para os docentes. Nesse sentido, os autores afirmam que:

Aplicar o conteúdo de acústica assim como outros conteúdos da física, pode significar um desafio até para o mais experiente dos professores, isso porque conteúdos deste tipo exigem um nível de abstração tão singular que às vezes o próprio locutor se enrola na tentativa de explicitar certos conceitos. (BARROS et al., 2014, p. 5)

É necessário ressaltar que além das questões e dificuldades metodológicas relacionadas à prática docente no ensino da acústica, diversos autores ressaltam que frequentemente os livros didáticos também encontram dificuldades em abordar o tema, ambos os casos sendo reflexo da complexidade conceitual que permeia a temática. Nessa perspectiva, Coelho e Machado (2015, p. 210) sinalizam que “nos livros-texto, normalmente a acústica é apresentada de forma simplificada e descontextualizada de suas importantes implicações no campo musical”. Partindo de raciocínio semelhante, Donoso e colaboradores (2008, p. 1) indicam que “embora a maioria dos textos de física básica discuta as propriedades e a propagação das ondas sonoras, a produção dos sons nos instrumentos musicais não é abordada em profundidade”. Confirmando o distanciamento da música nos livros didáticos da disciplina

Física, Jaime e Ponczek (2015) a partir de estudo que realizou análise⁵⁹ dos livros indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)⁶⁰ do ano de 2009 apontam que “um dos fatores que dificulta a visualização da relação entre Física e Música pela sociedade em sua amplitude é a insuficiente discussão apresentada nos livros a favor deste vínculo” (JAIME; PONCZEK, 2015, p. 8). Ainda apontando a ausência da música nos materiais de Física, a partir da análise de livros didáticos voltados para a 8ª série do Ensino Fundamental e para o 2º ano do Ensino Médio, Monteiro Jr. e Medeiros (1998) detectaram a presença de distorções conceituais na apresentação dos conceitos relativos aos “atributos psicofísicos do som” (conceitos de altura, intensidade fisiológica e timbre)⁶¹ e apontam que:

Com respeito à forma como os conteúdos analisados são apresentados pelos livros didáticos, nossa análise evidenciou uma forte ênfase no aspecto abstrato, não havendo uma preocupação em contextualizar tais conteúdos com situações próximas da vivência dos estudantes. Passaria por aí a necessidade de entrar-se no enorme universo das experiências musicais, que todos possuem, em maior ou menor quantidade. Associado a isto, tais conteúdos são apresentados de uma forma superficial e fundamentalmente física, não relevando a importância da percepção humana na construção da ciência da acústica. (MONTEIRO Jr.; MEDEIROS, 1998, p. 10-11)

Dando continuidade ao trabalho de Monteiro Jr. e Medeiros (1998), Monteiro Jr. e Carvalho (2011) realizaram nova análise dos conteúdos referentes à acústica encontrados nos livros didáticos da disciplina Física recomendados pelo PNLEM e constataram que “tais textos pouco evoluíram em comparação com as apresentações textuais analisadas em 1998” (MONTEIRO Jr.; CARVALHO, 2011, p. 137). Refletindo sobre a abordagem encontrada nos livros, os autores argumentam que:

⁵⁹ Para o desenvolvimento da sua pesquisa, Jaime e Ponczek (2015) propuseram a análise dos livros didáticos a partir das categorias: Abordagem Epistemológica (AE), Abordagem Histórica (AH), Relação com o Cotidiano (RC), Exercícios Propostos (EP), Poluição Sonora (PS) e Relação Física e Música (RFM).

⁶⁰ Conforme Monteiro Jr. e Carvalho (2011, 141), “a partir de 2006, os livros didáticos de física do Ensino Médio [público] passaram a ser avaliados pelo “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE” [...]. Tal avaliação é realizada por meio do programa nacionalmente conhecido como Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLEM. Tais livros passaram a ser aqueles recomendados pelo MEC para serem adotados nas escolas. O processo de avaliação e recomendação inicia-se com as inscrições das editoras, as quais apresentam suas obras para serem avaliadas [...]. Os livros que se enquadram no padrão de qualidade física são então enviados para a Secretaria de Educação Básica do MEC, onde é feita a avaliação pedagógica por especialistas [...]. Finalmente, os livros selecionados passam a compor o catálogo do PNLEM daquela disciplina, onde podemos encontrar a resenha de cada livro, bem como o modelo do questionário guia. Os professores e diretores de cada escola da rede pública fazem a escolha dentre os livros aprovados para cada disciplina. Tais textos escolhidos são então adquiridos pelo MEC e enviados para a escola”.

⁶¹ Para efetuar a seleção dos livros didáticos a serem analisados, Monteiro Jr. e Medeiros (1998, p. 2) realizaram “um levantamento entre os professores de ciências (8º ano do ensino fundamental) e física (2º ano do ensino médio) dos títulos mais utilizados nas escolas do Recife”.

[...] apesar de todo um esforço institucional na busca por uma melhora do livro didático oferecido aos estudantes de nível médio, ainda há falhas a serem corrigidas, conceitos a serem melhorados e inserções históricas que realmente revelem a natureza humana da construção da ciência e suas imbricações sociais, políticas e econômicas. Apresentações textuais que levem os estudantes a refletirem sobre os problemas do seu tempo, de sua sociedade. (MONTEIRO Jr.; CARVALHO, 2011, p. 152)

Acerca da importância dada pelos autores às inserções históricas que caracterizem o contexto sociopolítico no qual os conhecimentos foram produzidos, destacamos que tal preocupação coincide exatamente com a necessidade de “historicização” do conhecimento defendida neste trabalho, abordada no Cap. 3. Acreditamos que a integração do currículo técnico em Instrumento Musical – assim como o currículo das demais habilitações técnicas – precisa contemplar a aproximação entre as diversas áreas do conhecimento, gerando integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos “específicos”, trabalhados em sua inserção histórico-contextual com o objetivo de contribuir no processo de formação humana.

Contribuindo com a integração entre conhecimentos físicos e musicais acima proposta, destacamos a possibilidade de utilização dos recursos da Informática para tornar ainda mais rico o desenvolvimento dos conteúdos pertinentes às duas áreas. Desse modo, estaríamos possibilitando a aproximação entre as disciplinas da Música, Física e Informática. Ilustrando essa perspectiva, destacamos a significativa proposta de Monteiro Jr. (2010):

Uma atividade interessante que pode ser desenvolvida pelos estudantes numa sala de computadores é a reprodução do sinal de áudio num programa gerador de funções. Com tal programa, é possível ouvir o áudio da forma de onda resultante (síntese de Fourier). O som ouvido será, então, o timbre criado pelo estudante. Na web encontramos diversos programas ‘freeware’ que são geradores de ondas sonoras e ‘rodam’ no ambiente Windows. (MONTEIRO Jr., 2010, p. 613)

A partir das possibilidades elencadas ao longo deste subitem, entendemos que a aproximação entre as áreas da Física e da Música pode contribuir de forma expressiva para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares de ambas as áreas. A abordagem dos conhecimentos físicos inerentes à construção e execução dos instrumentos musicais, por exemplo, caracteriza um caminho extremamente frutífero, especialmente quando compreendemos que temos instrumentos de naturezas muito distintas (cordas, madeiras, metais, teclas, percussivos) e que estes possuem singularidades que abarcam uma quantidade significativa de conceitos físicos para análise e trabalho em sala de aula.

5.1.11 Geografia e Música

Conforme destacado no subitem relativo à disciplina História, no período ditatorial brasileiro, pós-1964, as Ciências Humanas foram consideradas “suspeitas”, tendo algumas disciplinas sido banidas do ensino de 1º grau. As disciplinas História e a Geografia foram dissolvidas nos “Estudos Sociais” dentro dos quais destacou-se, por exemplo, a presença de disciplinas como “Educação Moral e Cívica”. No Ensino Médio, por sua vez, “História e Geografia sobreviveram, ao lado da ‘Organização Social e Política do Brasil’, espécie de Geopolítica aplicada a noções básicas de Sociologia, Política e Direito” (BRASIL, 2000aIV, p. 7).

No contexto dos anos de 1970, em países como a França, no entanto, a Geografia, assim como outros campos do conhecimento, passa por transformações significativas em suas bases epistemológicas e metodológicas, de modo que, conforme Claval (2011, p. 7), naquele momento, “o quadro dominante da reflexão epistemológica deixou de ser positivista ou neopositivista. A subjetividade humana não apareceu mais como um domínio fora do campo da pesquisa nas ciências sociais”. Acerca das transformações ocorridas a partir daquele contexto, Castro (2009, p. 7) sinaliza que “além de permitir a inclusão de novos objetos de estudo ao ‘repertório’ da geografia cultural, permite novas acepções e abordagens a objetos que já eram de interesse da disciplina anteriormente”. Dentre os novos objetos incorporados pela Geografia mencionados pelo autor, podemos destacar as “práticas artísticas”, sobretudo as musicais. Defendendo essa a integração entre Geografia e Música, Silva (2015, p. 74) argumenta que “a música foi feita por pessoas para pessoas e muito pode ser significada no ensino de Geografia, pois compreende em si uma linguagem própria que carrega os simbolismos de um tempo e de um espaço”. Confirmando o panorama histórico que aponta a inclusão da música como objeto de interesse da Geografia, Panitz (2012) assegura que:

O fenômeno musical, reconhecido pela sua importância não só como prática artística, mas sobretudo cultural e social, chamou atenção de geógrafos há cerca de cem anos. Contudo apenas recentemente, nas últimas quatro décadas, tal fenômeno tornou-se um interesse central para alguns geógrafos, o qual contribui significativamente para o desenvolvimento de uma geografia cultural e social. Atentos à multiplicidade de fatores que o fenômeno musical engendra, os geógrafos manifestaram interesse especial no estudo da difusão de formas musicais, das representações do espaço, do imaginário geográfico e das práticas e transformações espaciais nos quais foi reflexo ou agente. (PANITZ, 2012, p. 27)

Ainda segundo Panitz (2012, p. 3), “as primeiras considerações que ligam a Geografia moderna à expressão musical podem ser atribuídas à Friedrich Ratzel e seu discípulo Leo Frobenius, etnólogo e arqueólogo africanista”. Nesse sentido, o autor assinala que:

Atento aos indícios materiais da cultura, Ratzel observou similaridades entre os arcos da África Ocidental e da Melanésia, suas características morfológicas, bem como as formas das flechas usadas junto com o arco. Frobenius levou a pesquisa adiante e relacionou similaridades entre os tambores e outros instrumentos musicais, que o levou a desenvolver a noção de Círculos Culturais (Kulturkreis) junto aos etnologistas austríacos Fritz Graebner e Wilhelm Schmidt, inspirados em Ratzel. (PANITZ, 2012, p. 3)

Partindo do estudo da distribuição espacial de instrumentos musicais, conforme Panitz (2012, p. 3), “Frobenius⁶² estabeleceu regionalizações na África que remetem aos ciclos de difusão de etnias, propondo, por exemplo, a seguinte divisão: Negra, Melanésio-Negra, Indo-Negra e Semítico-Negra”. Corroborando com esta perspectiva que considera os instrumentos musicais como significativos indícios materiais da cultura, Gonçalves (2013, p. 13) entende como fundamental a compreensão do percurso sócio-histórico que estes percorreram (e percorrem), defendendo como necessária a realização de estudos que compreendam se os instrumentos musicais de determinada região “foram introduzidos, se são originários de certas populações nativas de um determinado território, se são miscigenados etc. Ou seja, como e onde se originaram e foram recebidos ou modificados pelos povos locais ou exóticos e como, a partir daí, se regionalizaram”. Nesse sentido, o autor entende que os processos de produção, difusão ou (re)apropriação de instrumentos configura “um processo dos mais fecundos, passível de ser confortavelmente estudado por diferentes vieses teóricos na geografia” (GONÇALVES, 2013, p. 13). Ilustrando esta percepção, destacamos a seguinte reflexão de Panitz (2012):

A simples introdução, por exemplo, de certo tipo de chocalho em uma banda de jazz norte-americana, pode dar informações importantes sobre a origem étnica e geográfica de determinados grupos, mas também de instrumentos e formas musicais que vão se transformando e se adaptando a cada sociedade em que são inseridos. (PANITZ, 2012, p. 4)

⁶² “Estabelecendo áreas culturais a partir de uma espacialidade dos instrumentos musicais na África, Leo Frobenius pode ser considerado o primeiro sistematizador do estudo entre espaço geográfico e música, que irá influenciar toda uma geração de etnólogos e musicologistas” (PANITZ, 2012, p. 3).

Caracterizando a significativa aproximação ocorrida nos últimos tempos entre a Geografia e as práticas musicais, Furlanetto (2014, p. 10) indica que “os geógrafos investigam os sons, os ruídos e a música em sua dimensão espacial há quase um século, mas apenas no final do século XX percebe-se o crescimento das produções acadêmicas nesta área”. Após realizar extenso levantamento bibliográfico dos principais trabalhos desenvolvidos envolvendo a intersecção entre as áreas da Música e da Geografia, Panitz (2012) sinaliza que:

A quantidade de materiais disponíveis em formato digital atualmente permite um bom reconhecimento deste campo de estudo em geografia, e indica Estados Unidos, Inglaterra e França como centros de discussão avançada. No âmbito ibero-americano verifica-se sua pouca difusão, com exceção do Brasil, onde se encontra um considerável número de teses e dissertações produzidas nos últimos vinte anos, além de artigos e traduções de artigos seminiais na temática⁶³. (PANITZ, 2012, p. 2-3)

Ressaltando a tendência de uma maior abertura da Geografia à objetos que foram historicamente caracterizados como “pertencentes à outras áreas”, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 33) apontam que “ao pretender o estudo das paisagens, territórios, lugares e regiões, a Geografia tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação”. Nesse sentido, conforme o documento,

Mesmo na escola, a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura desse espaço. É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, mediante a leitura de autores brasileiros consagrados (Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros), cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. **Também as produções musicais**, a fotografia e até mesmo o cinema são fontes que podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para interpretar as paisagens e **construir conhecimentos sobre o espaço geográfico**. (BRASIL, 1998, p. 33, grifos nossos)

Portanto, para que conceitos essenciais ao desenvolvimento da disciplina tais como natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, adquiram dimensões de análise que contemplem aspectos como cultura, sociedade, relações sociais e econômicas,

⁶³ Conforme o autor, no Brasil, as pesquisas que abordaram a interface da geografia com a música “demonstram uma heterogeneidade de abordagens, usando a música para trabalhos de caráter humanista e abordagens culturais renovadas, ou de enfoque econômico-social, ou como ferramenta para sala de aula. Em termos conceituais, também, encontramos diversidade nas abordagens, ora focando-se na paisagem, ora no espaço geográfico, ora na região, ora no território” (PANITZ, 2012, p. 14).

concordamos que se torna necessário “o trabalho com diferentes fontes documentais, imagens, música, estudos do meio, leitura de textos mais complexos e reflexivos, dramatizações, pesquisa etc., podem ser mais profundamente utilizados pelo professor” (BRASIL, 1998, p. 96). Fazendo uso destes recursos didáticos, o professor adquire condições de “criar intervenções significativas que despertem, e ao mesmo tempo consolidem, os conhecimentos geográficos do aluno, como uma forma de saber particular, mas ao mesmo tempo articulado com outras áreas” (BRASIL, 1998, p. 96).

Apresentando algumas das características que demonstram uma profunda aproximação entre as áreas da Música e da Geografia, Panitz (2010) reflete acerca das tradicionais “rotulações musicais” que se apoiam essencialmente em conceitos diretamente vinculados à territorialidade:

É importante assinalar, portanto, que a música não raro já possui conotações territoriais (e geográficas em geral) em sua descrição: música popular brasileira, música sertaneja, música andina, música dos balcãs, hip hop west coast ou east coast, canção catalã, samba fundo de quintal, rock britânico. Por outras vezes fala-se em cenas musicais: acontecendo em alguns lugares e num intervalo de tempo determinado, também possuem um componente espacial explícito e ainda um componente temporal quase sempre implícito, mas plenamente reconhecível: cena grunge de Seattle (anos 90), tropicalismo (anos 60 e 70), manguebeat (anos 90), vanguarda paulistana (anos 80) entre outros. Tanto as primeiras quanto as segundas se remetem a distintos territórios, com distintas dinâmicas sociais e culturais, que também são (podem ser) situadas no tempo. (PANITZ, 2010, p. 94)

Quando partimos do entendimento que a Geografia configura-se como uma ciência que se debruça sobre as dinâmicas dos fenômenos que, desenvolvendo-se por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituem o espaço geográfico, podemos afirmar, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que “seu objetivo é compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial)” (BRASIL, 2006c, p. 43). Para tanto, estas dinâmicas, incluindo suas relações e processos, necessitam ser consideradas a partir da dimensão histórica do espaço, sendo entendidas essencialmente como construções sociais.

Ressaltando o vínculo entre a Música e a Geografia, destacamos o conceito de “paisagem sonora” que, no contexto urbano, demonstra a interação entre sociedade e natureza, acima mencionada, e exemplifica claramente a transformação do espaço geográfico promovido socialmente pela construção de cultura humana. Ilustrando esta perspectiva, Torres (2010) afirma que:

Caminhar por uma cidade implica, diretamente, caminhar em meio a um universo de sons: veículos automotores, os passos e as conversas das pessoas, propagandas comerciais, aparelhos eletro-eletrônicos, manifestações religiosas, construção civil, entre outros. Em meio a essa infinidade de sons, o homem segue compondo o cenário sonoro. Os sons que ocorrem em um determinado lugar, o que inclui também a música, compõem a paisagem sonora, que, por sua vez, integra a paisagem e reflete a sua cultura. (TORRES, 2010, p. 47)

Nessa perspectiva, os sons produzidos em determinado espaço caracterizam-se concretamente como parte da sua paisagem, construindo especificamente o aspecto sonoro da paisagem, portanto, sua paisagem sonora. Esta paisagem, além dos sons essencialmente naturais (como pássaros, vento, etc.), contém sons produzidos pelo homem que são portadores de valores culturais, como, por exemplo, o toque do sino de uma igreja, os sotaques linguísticos, a música (executada ao vivo ou nas diversas possibilidades eletrônicas). Refletindo especificamente sobre a presença da música na paisagem de um local, Torres (2010, p. 47) assinala que “a música, enquanto elemento que integra a paisagem sonora, pode retratar o lugar onde foi produzida, pelas sonoridades peculiares dos instrumentos musicais, ou ainda pelas falas e sotaques nela empregada, diretamente relacionadas à cultura e à história do seu povo”. Desse modo, podemos afirmar que a paisagem sonora urbana é cultural, visto que reflete parte da identidade dos habitantes de um lugar. Refletindo sobre a complexa relação existente entre o homem e seu entorno sonoro, entendemos que esta relação caracteriza-se como uma via de mão dupla onde o agente que produz sons também é determinantemente influenciado pelos sons que o circundam, retroalimentando o fluxo que alimenta a paisagem sonora. Nessa perspectiva, entendemos que a música, enquanto elemento cultural constituinte do entorno sonoro humano, transforma e é transformada pela paisagem sonora na qual se encontra inserida. Caracterizando a influência da paisagem sonora na vida daqueles que a compõem, destacamos a reflexão de Torres (2010):

As paisagens sonoras concedem identidades aos lugares, e agem direta e constantemente em seus moradores na contribuição à perpetuação das falas e sotaques, dos gostos musicais, e na evocação de paisagens do passado, o que reforça valores existentes em cada indivíduo, que pode contribuir para sua fixação em lugares distintos, e à criação do sentimento de pertencimento a eles, pelo fato de apresentarem sonoridades que concedem familiaridade na paisagem. (TORRES, 2010, p. 51)

Portanto, compreendemos que o estudo da Música necessariamente precisa levar em consideração o lugar – entendido como “a manifestação das identidades dos grupos sociais e

das pessoas” (BRASIL, 2006c, p. 53) – no qual ela é produzida e/ou tem sua performance realizada. Sobre a importância dessa determinação ou influência geográfica exercida pelo lugar, nos remetemos a Torres (2010, p. 54) quando este afirma que “pensar o lugar remete a pensar em sua localização e em sua(s) história(s), assim como nas paisagens que este comporta. O lugar comporta objetos e valores através dos símbolos, signos e significados. É no lugar que as relações sociais ocorrem, e através delas os valores são compartilhados”. Nesse sentido, conforme Furlanetto (2014, p. 13), “os sons marcam diferentes tempos e lugares: vozes, sotaques, ruídos e músicas de determinados lugares fazem parte das sensações ali experimentadas, das percepções ali adquiridas. Mediante a música e a linguagem a comunicação se estabelece, os valores culturais são construídos e repassados. Portanto, a paisagem sonora é cultural”.

Refletindo acerca do desenvolvimento e da expansão da “Geografia da Música” nas últimas décadas, Panitz (2012), apoiado em Nash e Carney (1996)⁶⁴, apresenta sete temas que adquiriram relevância dentro da área:

a) Origens: desenvolvido por etnomusicólogos e folcloristas, focados na distribuição de instrumentos musicais e regiões musicais; **b) Distribuições e tipos mundiais:** [...] elaboração de mapas e análises de atividades musicais⁶⁵; **c) Análises Locacionais:** localização das atividades musicais, como composições, viagens de seus compositores, notadamente abordagens em escala mais restrita, diferentemente da anterior, baseada em generalizações mundiais; **d) Zonas de origem das atividades musicais:** aborda áreas de origem de ritmos ou cenas musicais e sua difusão, bem como o papel das músicas de caráter nacionalista na construção das identidades nacionais. **e) Tendências baseadas na eletricidade:** os autores falam da importância da eletricidade – pode ser equivalente à “eletrificação” no caso de instrumentos musicais⁶⁶; **f) Impacto nas paisagens** – analisa (não só nas paisagens, como se deduz pelo título) o impacto da música no espaço através de fatores econômicos, turismo, acessibilidade e transporte, fatores políticos, formas culturais e implicações sociológicas; **g) Musical Global** – esse tema se foca desde guias de músicas do mundo, até as temáticas que

⁶⁴ NASH, Peter; CARNEY, George. The seven themes of musicgeography. *Canadian Geographer*, v. 40, n. 1, p. 69-74, 1996. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1541-0064.1996.tb00433.x/abstract>>. Acesso em: 30/11/2016.

⁶⁵ Exemplos: “áreas da cultura musical global; zonas musicais; áreas de polifonias naturais; influxos musicais na Ásia e Europa desde a pré-história; trovadores dos séculos 12 e 13 e zonas de influência de notação neumática; centros musicais da Idade Média; centros religiosos influentes na difusão da música ocidental na Idade Média através do século 18; centros de difusão da polifonia ocidental nos séculos 15 e 16; viagens de Mozart, Handel e Bach; centros de atividades musicais dentro e fora da Europa ocidental; localização de órgãos nas principais igrejas da Europa” (PANITZ, 2012, p. 5).

⁶⁶ A importância da eletrificação destaca-se especialmente “para a universalização da música popular, como o jazz, o rock-and-roll, gospel, folk e tantas outras formas que não poderiam ser acessadas sem os meios de comunicação como o rádio e a televisão, nem sem a eletrificação dos instrumentos” (PANITZ, 2012, p. 6).

ligam a música com aspectos da existência humana e sua relação com o mundo e com a natureza, notadamente abordando a música erudita. (PANITZ, 2012, p. 5-6, grifos nossos)

Outra possibilidade de classificação dos temas que se tornaram relevantes na intersecção entre Geografia e Música é apresentada por Panitz (2012), a partir de Carney (1990)⁶⁷, em cinco divisões:

1) Percepção: imagens de lugares, senso de lugar, percepção de lugar e consciência de lugar; **2) Núcleos culturais e difusão cultural:** agentes de difusão, processos, caminhos/trilhas e barreiras; **3) Região cultural:** formal e funcional, nós e centros; **4) Interações espaciais:** migração, conectividade, rotas e redes de comunicação; **5) Relações homem-ambiente:** ecologia cultural. (PANITZ, 2012, p. 6, grifos nossos)

Discutindo especificamente sobre a produção brasileira da área de Geografia que aborda questões musicais, Souza (2013) realizou levantamento dos trabalhos de pós-graduação stricto sensu desenvolvidos no país no período de 1991 até 2012 e localizou 14 dissertações de Mestrado e 3 teses de Doutorado⁶⁸. Acerca das abordagens que caracterizaram os estudos brasileiros localizados, Panitz (2012) traça o seguinte panorama:

A geografia brasileira, à exceção do importante trabalho de Castro⁶⁹, valorizou em suas pesquisas sobretudo a música popular, diferente da geografia norte-americana e europeia que manifestou interesse também na música erudita. Tal fato pode ter relação com, pelo menos, dois motivos, por certo relacionados. O primeiro é a tradição crítica brasileira, atentando para uma disciplina preocupada com as questões sociais e culturais, tendo por base as representações sociais populares. O segundo pode estar relacionado com a pouca penetração da música erudita no panorama cultural da sociedade brasileira e, relacionando com o primeiro motivo, que a música erudita sempre representou uma expressão das classes econômicas mais abastadas, não figurando com preponderância como um objeto crítico de interesse geográfico. (PANITZ, 2012, p. 25)

⁶⁷ CARNEY, George O. Geography of Music: inventory and prospect. **Journal of Cultural Geography**, v. 10, n. 2, p. 35-48, 1990. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08873639009478446>>. Acesso em: 30/11/2016.

⁶⁸ Segundo Panitz (2012, p. 4), “considera-se que João Baptista Ferreira de Mello tenha sido o precursor do tema na geografia brasileira, com sua dissertação defendida na UFRJ em 1991. É a partir de autores como David Seamons, David Ley, Antoine Bailly e Douglas Pocock, que Mello se inspira para interpretar a cidade do Rio de Janeiro sob a ótica de seus compositores, no período de 1928 a 1991, trabalhando na perspectiva da canção como uma ‘literatura musicada’”.

⁶⁹ CASTRO, Daniel de. **Heitor Villa-Lobos: a espacialidade na alma brasileira**. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2009.

Mesmo não tendo abarcado ainda todo o espectro da produção musical brasileira, restringindo-se ainda basicamente à música popular, conforme destacou Panitz (2012), o autor indica que “a diversidade de interesses apresentada pela geografia brasileira, e a indiscutível riqueza musical do país, fazem deste campo de estudo um lugar fecundo para explorar o espaço geográfico em suas mais diversas abordagens e já tem oferecido, sem dúvidas, novos olhares para as relações entre espaço e cultura”. (PANITZ, 2010, p. 73).

Apresentando parte da produção brasileira que se caracteriza como riquíssimo material para ser abordado em sala de aula pelos professores de Geografia e de Música, destacamos o trabalho de Campos (2006) que traça um panorama dos climas da região Nordeste do país, com destaque para o clima tropical semi-árido do interior da região. Em seu artigo, Campos explica as características deste clima e algumas das manifestações musicais ligadas a ele. O autor destaca ainda algumas letras da Música Popular Brasileira (MPB) que podem contribuir em análises geográficas da área para os ensinos Fundamental e Médio. Por fim, aborda alguns aspectos da região baiana denominada “Raso da Catarina”, na qual o clima se aproxima do árido (CAMPOS, 2006).

Outra produção que propõe a integração entre Geografia e Música trata-se do trabalho de Cardoso (2009) que realizou a análise das canções do compositor Itamar Assumpção⁷⁰ buscando suas inter-relações com a Geografia, especialmente com a geografia que trata do espaço urbano da cidade de São Paulo. Conforme Cardoso (2009, p. 34), “de forma poética e carregada de simbolismos a poesia de Itamar Assumpção abarca questões trabalhadas pela Geografia em suas distintas correntes e temáticas”. O autor ressalta que “a cidade de São Paulo é recorrente na obra de Itamar Assumpção. A musicalidade e a poesia refletem uma leitura e uma interpretação do urbano, na geografia da cidade e no cotidiano das pessoas” (CARDOSO, 2009, p. 36). Corroborando com a compreensão das práticas musicais como construções que refletem diversos aspectos da natureza humana, destacamos o argumento de Panitz (2010, p. 76-77) ao indicar que “por fenômeno musical entende-se um conjunto e uma interação de relações criativas, interpessoais, sociais, culturais, econômicas, espaciais e históricas que se expressam no fazer musical”.

⁷⁰ Conforme Cardoso (2009, p. 31), “Itamar foi um dos expoentes do momento da produção cultural paulistana do início dos anos de 1980, cujas características de busca de novas linguagens e alternativa aos circuitos da indústria cultural levou a crítica a lançar a expressão ‘vanguarda paulista’ para o conjunto de músicos, compositores e instrumentistas que se lançavam naquele momento. Sua música atravessa os anos 90 e início dos anos 2000, com uma vasta produção até sua morte em 2003”.

Outra interessante proposta de abordagem para os conteúdos geográficos a partir da música pode ser identificada no trabalho de Pereira (2013, p. 20) que visou “apresentar caminhos geográficos de reflexão acadêmica a partir das letras das canções” do compositor Chico Buarque. A autora indica que “são muitos os malandros de Chico que revelam as geografias de mundo pelas questões sociais, culturais e políticas do Brasil, a partir dos sentidos e existências espaciais, temporais e sentimentais” (PEREIRA, 2013, p. 63).

Encontramos em Ribeiro (2016) reflexões acerca dos conceitos região e fronteira a partir música regional local do Rio Grande do Sul. Conforme o autor, “é no ambiente de fronteira que boa parte da música popular de cunho regional do Rio Grande do Sul acontece, principalmente pela mescla de influências músico-culturais desde os primeiros exploradores a chegarem ao estado” (RIBEIRO, 2016, p. 9). Após apresentar os desdobramentos históricos do processo de desenvolvimento e “aclimatação” da música sul-rio-grandense, o autor reflete sobre os conceitos geográficos envolvidos no processo e define o conceito de região como “algo móvel e impreciso, que se move em função da vida das comunidades, que ao invés de marcar limites, estabelece conexões e vinculações” (RIBEIRO, 2016, p. 8). Explicitando a influência da música local na definição desses conceitos de região e fronteira, entendendo-a como um dos elementos que promove identificações e aproximações entre povos “separados por fronteiras” mas que convivem na “mesma região”, o autor assinala que:

[...] a música popular regional do estado dialoga fortemente com elementos culturais compartilhados, sendo que essa comunicação ocorre muitas vezes pelas relações de fronteira. Neste sentido, a compreensão de região parte da ideia de algo que ultrapassa os limites do próprio território sul-rio-grandense, portanto, onde se configura a chamada região transnacional que envolve além do Rio Grande do Sul, países como o Uruguai e a Argentina. (RIBEIRO, 2016, p. 9)

O autor conclui que a diversidade da música sul-rio-grandense encontra-se diretamente relacionada com a pluralidade dos ambientes culturais que configuram o Rio Grande do Sul e ressalta que para uma compreensão aprofundada dos processos que envolvem a música popular regional no estado, desde a sua adaptação e construção identitária, “faz-se necessário compreender em maior escala, sobre as transformações ocorridas em todo este cenário, estas envolvem dentre muitos aspectos, demandas referentes há questões políticas, sociais e culturais” (RIBEIRO, 2016, p. 15). Nesse sentido, destacamos a reflexão de Panitz (2010, p. 78) quando este indica que “as distintas determinações – sociais, culturais, políticas, econômicas e pessoais – se revelam no fenômeno musical, criam representações sociais e

espaciais, agem no e sobre o espaço e (re)produzem a música de forma particular”. Ainda nessa perspectiva o autor argumenta que:

Essas representações, formas de ação e (re)produção estão estreitamente ligadas ao interesse da geografia cultural e social contemporânea, uma vez que visualiza-se claramente no fenômeno musical aspectos relativos ao território e à territorialidade, à identidade cultural e territorial, às iniciativas e políticas culturais, aos imaginários regionais, aos fluxos de produtos/pessoas/ideias, e as consequências do período técnico-científico informacional nas atividades humanas, sobretudo nas criativas. (PANITZ, 2010, p. 78-79)

Caracterizando outra produção da área da Geografia acerca do cenário músico-cultural brasileiro, destacamos o trabalho de Machado (2013) que teve como objetivo compreender as representações da favela elaboradas pelos sambistas cariocas, entendidos como “porta-voz do morro”. O autor realiza a análise de letras de samba urbano carioca compostas dos anos 1920 até o momento da pesquisa, tomando por base estudos em Literatura Comparada que contemplem as relações estabelecidas entre o Espaço e a Música. Caracterizando estas relações, Machado (2013, p. 22) indica que “a compreensão das relações que podem existir entre Geografia, Literatura Comparada e Música revela-se essencial para analisar a favela cantada como um lugar vivido, simbolizado, dessimbolizado e ressimbolizado pelos sambistas”. Conforme a autora,

Essa aproximação entre Música e Espaço pode, pois, ser explicada do ponto de vista da Nova Geografia Cultural por possibilitar a análise do Espaço por meio da paisagem cultural dos lugares, perceptível tanto na Arquitetura, mas também em produções simbólicas como a Literatura, as Artes Plásticas, o Cinema, a Música, entre outros. É nesse sentido que lugares como a favela podem, então, ser analisados no entrecruzamento com a canção popular brasileira, à luz de letras de samba urbano carioca. (MACHADO, 2013, p. 58-59)

Outra produção que reflete acerca do contexto social brasileiro, especificamente sobre a questão do “êxodo rural brasileiro”, ocorrido no início da segunda metade do século XX, trata-se da pesquisa de Faustino (2007) que analisa as letras das músicas sertanejas (caipiras) da época. O autor aponta o objetivo de compreender as transformações que ocorriam nas estruturas sociais e nos valores tradicionais da população rural e define o repertório que abordou como “músicas que eram compostas, interpretadas e, sobretudo, ouvidas pelas pessoas que vivenciavam este êxodo rural e que também as cantavam concreta ou

simbolicamente” (FAUSTINO, 2007, p. 84). Conforme Faustino (2007, p. 85), o estudo da música caipira tradicional possibilita em grande parte a compreensão das “mudanças que ocorreram no estrato social ao qual ela se referia e que constituía o público ouvinte”. O autor destaca que, “conforme se pôde constatar, as músicas analisadas apresentam um cenário que corresponde à realidade da época e, em especial, às transformações sociais consequentes do processo do êxodo rural brasileiro” (FAUSTINO, 2007, p. 97). Corroborando com esta perspectiva, Panitz (2012, p. 27) argumenta que “no nível coletivo ela [a música] relaciona-se com memórias e histórias de vida compartilhadas, lugares de encontro, narrativas do espaço-tempo, períodos históricos específicos, e até mesmo com a estética sonora de cada geração, que por certo possui conteúdos geográficos específicos”.

Outra rica proposta de integração entre Geografia e Música pode ser encontrada na pesquisa de Taoni e Cunha (2013), através de trabalho que se debruçou na interpretação da obra “Sinfonia da Alvorada” de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, composta em 1961, no contexto desenvolvimentista da construção de Brasília. Segundo os autores, a sinfonia “está para uma possibilidade profícua de análise geográfica, ao passo que é um excelente exemplo de demonstrar sonoramente as transformações de uma paisagem transformada por investidas antrópicas no cerrado e, narrar com a oratória proeminente de Vinícius, mudanças abissais” (TAONI; CUNHA, 2013, p. 210). Ainda nesse sentido, os autores refletem que:

[...] a música nos possibilita pensar com profundidade sobre a sociedade a que pertence: aos espaços onde ela foi produzida e difundida, possibilita-nos compreender o contexto social e histórico em que ela foi composta, reproduzida e consumida. É o que pretende-se fazer ao pensar sobre a construção de Brasília no período desenvolvimentista e a obra musical de Tom Jobim e Vinícius de Moraes que, sob nosso ponto de vista, acompanhou todo esse movimento. (TAONI; CUNHA, 2013, p. 219)

Por fim, confirmando a crescente aproximação entre as áreas da Geografia e da Música, destacamos a coletânea intitulada “Geografia e Música: diálogos”, organizada por Dozena (2016) e publicada pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EDUFRN). O livro conta com treze artigos abordando as diversas interfaces entre as áreas e apresenta-se como profícuo material para os docentes de ambas as áreas.

Concluindo este subitem, destacamos os “questionamentos reflexivos” de Castro (2009) que atentam para a necessidade de traçarmos pontes entre as áreas a partir de um elemento fundamental – visto que compreende a matéria prima básica de toda e qualquer

produção musical – porém ainda pouco explorado na intersecção Música-Geografia: o som. Conforme Castro (2009),

Sobre geografia e música, ainda há muitos caminhos a serem explorados e muitas questões a serem levantadas. Por exemplo, sobre as possibilidades de se abordar a música, não a partir das letras de canções, do mapeamento de áreas musicais, da indústria fonográfica, etc., mas sim do elemento fundamental da qual a música se compõe: o som. Seria possível uma abordagem que busque interpretar a geograficidade da música através da sua estrutura melódica, harmônica ou rítmica, por exemplo? Que conceitos seriam mais adequados para se lidar com uma linguagem sonora? Quais os limites que esta linguagem impõe ao intérprete? Qual metodologia seria mais apropriada? Estas, entre outras, são perguntas ainda carentes, não de respostas prontas, pois diversas respostas, muitas vezes conflitantes, surgem no interior de um debate científico, mas principalmente de atenção por parte dos geógrafos. (CASTRO, 2009, p. 18)

A partir dos autores e discussões levantadas nesse subitem, entendemos que as áreas, e consequentemente as disciplinas, da Geografia e da Música partilham de muitas questões que podem ser analisadas e trabalhadas nas salas de aula dos docentes de ambas as áreas. É importante ressaltar ainda que muitas das questões acima abordadas por autores da Geografia também encontram-se recorrentemente presentes nas discussões da área da Música especialmente em subáreas como a Etnomusicologia que dão atenção especial às relações entre música, cultura e sociedade, caracterizando-se portanto como uma significativa fonte de pesquisa para os docentes ligados à disciplina Geografia.

A partir das aproximações realizadas, esperamos contribuir para que a disciplina Geografia ministrada no contexto da Educação Técnica Integrada em Instrumento Musical proporcione uma ampliação significativa da percepção de mundo dos estudantes, situando sua produção musical como estritamente conectada ao seu contexto social. Desse modo, cria-se um contexto propício para a elaboração de reflexões acerca do impacto social das suas práticas musicais bem como dos fatores sociais, culturais econômicos, etc., que de forma direta ou indireta influenciam (ou determinam) suas vivências musicais.

Considerações Finais

A perspectiva de compreender o perfil do corpo discente do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB, Campus João Pessoa, verificando de que forma tal perfil relaciona-se com as bases epistemológicas e os demais aspectos da proposta curricular integrada adotada pela Instituição, possibilitou que este trabalho evidenciasse descobertas e reflexões importantes acerca de tal realidade. Nesse amplo universo de estudos, considerando o conhecimento produzido, podemos afirmar que a hipótese levantada no início deste trabalho foi confirmada enquanto tese, apontando que “a materialização do Curso Integrado em Instrumento Musical do IFPB, campus João pessoa, apresenta uma relação conflitiva, por vezes antagônica, com a dimensão epistemológica que sustenta a proposta geral do Currículo Integrado e por vezes também conflitiva e antagônica com o perfil dos ingressantes no curso”.

Acerca do panorama mais amplo da Educação Profissional Brasileira, podemos apontar que diversas práticas relativas à Educação Profissional brasileira ainda se encontram vinculadas ao mundo do trabalho de forma restrita, limitada aos interesses e demandas do mercado de trabalho de forma submissa. Nesse sentido, as exigências dos empregadores podem ser classificadas como “flexibilizantes” e “precarizadoras” das condições de trabalho e de vida da população brasileira, advindas do atual contexto sócio-político-econômico que progressivamente aproxima-se das concepções neoliberais. Refletindo essa realidade, as discussões presentes na literatura acerca da formação do Técnico em Instrumento Musical, como analisado no capítulo 1 desta tese, encontram-se majoritariamente voltadas à sua atualização, a partir da atualização dos currículos escolares técnicos numa perspectiva “empreendedora” que legitima as inadequadas condições de trabalho e concorrência entre os pares, transferindo aos sujeitos a total responsabilidade pela sua “empregabilidade”. Apesar do referido panorama caracterizar-se como predominante no contexto brasileiro, identificamos na atual proposta de formação profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio uma linha de pensamento divergente que, contrapondo-se à lógica hegemônica, defende que o sujeito e sua respectiva formação humana precisam configurar o foco de toda e qualquer prática escolar. Essa concepção de formação não impede o diálogo da formação profissional com o “mercado”, no entanto extingue a lógica da submissão da formação dos trabalhadores aos interesses dos empregadores.

Encontramos as bases para a compreensão do atual cenário da educação profissional brasileira a partir da análise histórica do desenvolvimento da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica. Criada no início do século XX, a Rede instituiu formalmente a “dualidade estrutural” da educação brasileira, caracterizada pela oferta de uma formação mínima para a parcela da população que vive do trabalho (formação resumida apenas aos conhecimentos exigidos pelos empregadores do mercado de trabalho necessários para a realização de um ofício), em oposição a uma formação intelectual, de caráter propedêutico, ofertada nas escolas não-profissionais, destinada aos que ingressariam no mercado de trabalho somente após a conclusão dos seus estudos, normalmente, do Ensino Superior. Essa divisão, por refletir essencialmente uma sociedade capitalista fragmentada e excludente, ainda se encontra vigente nos dias atuais, podendo ser claramente percebida em iniciativas que se opõem à proposta Integrada como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o que ilustra bem a complexa correlação de forças antagônicas que permeiam nossa sociedade.

Acerca do papel da formação escolar, reforçamos que esta deve contribuir no processo de formação humana, apropriando o sujeito das objetivações resultantes do desenvolvimento das gerações anteriores, transmitindo dentre os conhecimentos que foram social, cultural e historicamente construídos aqueles que foram elencados como significativos, nos termos anteriormente discutidos. Atuando nessa perspectiva, a instituição escolar contribui efetivamente na inserção dos sujeitos no processo de desenvolvimento e continuidade da espécie humana, situando-os historicamente e colaborando para que estes desenvolvam uma compreensão aprofundada do contexto (em suas múltiplas dimensões: social, histórica, cultural, política e econômica) no qual encontram-se inseridos. Desse modo, inferimos que os processos de educação musical, respeitando os limites que a realidade impõe, precisam contribuir significativamente nesse processo formativo, visto que a música, além de caracterizar-se enquanto expressão de sentimentos e afetos (dimensão mimética), configura-se enquanto produção humana que sintetiza conhecimentos e apresenta características de uma determinada época e de uma determinada sociedade, constituindo assim uma das facetas mais significativas que compõem as manifestações culturais de um povo. Portanto, as práticas musicais adquirem um amplo sentido quando compreendidas de forma integrada aos demais aspectos da vida humana.

Nessa perspectiva, partimos do entendimento que a realidade material, em sua particularidade histórica, caracteriza o ponto de partida para a compreensão, avaliação, concepção e implementação das ações voltadas para as práticas educacionais. Assim, por meio do desenvolvimento de pesquisa de campo foi possível compreender o perfil do atual corpo discente, bem como realizar uma primeira aproximação com os candidatos que não

obtiveram êxito no processo seletivo para ingresso no curso. Constatamos que a maior parcela dos estudantes se aproximou da instituição motivada pela reconhecida qualidade da formação, especialmente aquela de caráter propedêutico (formação geral). Podemos afirmar ainda que para a grande maioria dos estudantes a escolha pelo Curso em Instrumento Musical, apesar de estar relacionada com práticas musicais informais anteriores, não refletiu a intenção de ingressar no mercado profissional tampouco prosseguir seus estudos musicais em nível superior. No entanto, mesmo aqueles que indicaram que ao final do curso não optarão pela carreira musical (profissional e/ou acadêmica), em sua grande maioria, apontam como significativo o processo de formação vivenciado ao longo do curso. Esses ainda reconhecem que a aproximação com alguma prática musical, mesmo que caracterizada como hobby, permanecerá incluída em suas práticas cotidianas, seja junto às atividades religiosas, nos encontros familiares ou ainda na prática instrumental individual ou realizada em grupos de amigos.

Vale destacar ainda que, apesar de garantir vagas para egressos do sistema público de ensino e vagas para portadores de necessidades especiais, por meio do sistema de cotas, o atual processo seletivo para ingresso na instituição não apresenta mecanismos que garantam ou contribuam para o ingresso daqueles candidatos que já possuem algum vínculo profissional com a área na qual pretendem ingressar. Desse modo, podemos afirmar que o atual formato do processo seletivo, por não contemplar conhecimentos musicais práticos e/ou teóricos, não favorece o ingresso desses jovens (que precisam dividir o tempo de estudo voltado aos conteúdos das disciplinas de formação geral com a realização de alguma atividade musical profissional) o que de certo modo, contribui para a perpetuação da “dualidade invertida”. O aprofundamento acerca desta questão demanda a realização de novas pesquisas que compreendam efetivamente o perfil dos candidatos que não obtêm êxito no processo seletivo para ingresso no curso.

Ainda refletindo acerca da relação entre a quase total ausência de jovens profissionais no corpo discente e o processo seletivo para ingresso na instituição, apontamos que a partir do momento que a Rede Federal de Educação Profissional indicou as bases contidas na atual proposta integrada como eixo norteador das suas ações institucionais – justificando assim a permanência das práticas profissionalizantes a partir da realidade socioeconômica brasileira –, torna-se necessária a realização de uma série de adequações no interior das suas instituições, dentre as quais destaca-se a reestruturação do processo seletivo para ingresso na rede visando contribuir para uma menor incidência de fenômenos como a exclusão da classe trabalhadora (dualidade invertida). Portanto, a presença de mecanismos que contemplem os conhecimentos

dos candidatos que possuem vínculo profissional com a área na qual pretendem ingressar caracteriza-se como uma estratégia de fundamental importância para uma maior adequação do IFPB frente ao seu papel político e social, visto que se trata de uma Instituição concebida prioritariamente para a formação dos jovens trabalhadores, ou seja, da parcela da população que precocemente necessita conciliar estudo e trabalho.

Acerca da formação ofertada pelos Institutos Federais (em seus múltiplos aspectos: humana, musical, profissional), partimos do entendimento que quando os conhecimentos são ofertados numa perspectiva efetivamente integrada, sua contribuição para a desejada formação omnilateral dos sujeitos é substancialmente potencializada. Torna-se fundamental ressaltar que a referida integração não pode ser compreendida restritamente como sinônimo de “interdisciplinaridade”, pois não se limitando ao referido aspecto, a perspectiva integrada contempla a função social do conhecimento no sentido de declaradamente objetivar a transformação da realidade vigente sobretudo no que diz respeito às condições de vida da classe trabalhadora. Nesse sentido, consideramos que as atividades musicais ofertadas ao longo do curso não podem restringir-se na aquisição de habilidades exclusivamente técnicas, tampouco os conhecimentos abordados nas diversas disciplinas da Formação Geral podem adquirir uma formatação meramente “enciclopédica”, dissociada da realidade social, cultural e política da nossa sociedade, visto que ambas as possibilidades não se aproximam do sentido de formação pretendido pela atual proposta integrada que considera o trabalho como práxis essencial no processo de humanização. Compreendemos desse modo que a efetiva integração curricular amplia os sentidos e possibilidades dos conhecimentos adquiridos, contribuindo para que a compreensão de mundo dos estudantes seja significativamente ampliada e aprofundada. Nesse sentido, é necessário investir nas possibilidades de integração curricular entre os conhecimentos advindos das disciplinas de formação geral e os conhecimentos relativos às disciplinas presentes no eixo profissional, de caráter eminentemente musical, tecendo reflexões que possibilitem uma ampla e profunda compreensão acerca das interconexões que permeiam as questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas presentes na nossa sociedade e no desenvolvimento da espécie humana como um todo.

Nessa perspectiva, entendemos que a Educação Profissional adquire seu real sentido quando, desvinculando-se do seu historicamente sedimentado caráter tecnicista, colabora efetivamente e substancialmente no desenvolvimento humano dos sujeitos a partir de uma perspectiva omnilateral, promovendo a efetiva compreensão e apropriação dos conhecimentos advindos da cultura geral e do mundo do trabalho.

Desse modo, entendemos que através da formação escolar os estudantes precisam compreender que o seu atual modo de vida foi construído histórica e socialmente, não tendo adquirido a atual configuração de forma aleatória tampouco desinteressada. Partindo dessa compreensão, torna-se possível a “desnaturalização” de conceitos e paradigmas que legitimam a atual configuração da sociedade, contribuindo para que os sujeitos busquem a compreensão e o possível questionamento acerca do funcionamento das estruturas sociais vigentes, possibilitando assim a materialização do principal sentido da proposta integrada: a transformação social. Nesse sentido, a partir da efetiva compreensão do significado e da importância do trabalho, entendemos que os jovens egressos da Educação Técnica Integrada, através da compreensão e valorização da sua natureza de trabalhador, podem adquirir melhores condições para um enfrentamento, mesmo que parcial, das condições de exploração naturalizadas pela atual configuração do mercado de trabalho.

Portanto, os Técnicos em Instrumento Musical, além do efetivo domínio técnico músico-instrumental, que precisa permear significativamente a práxis musical em suas diversas possibilidades, precisam desenvolver uma postura reflexiva e questionadora perante a sociedade. Para tanto, entendemos que o efetivo domínio dos conteúdos inerentes às áreas do conhecimento que atualmente compõem nosso currículo escolar propedêutico, acrescido do trabalho e da pesquisa enquanto princípios educativos, constitui-se enquanto uma ferramenta essencial para a efetivação da formação humana em toda sua integralidade. Enquanto nossa formação técnica não apontar efetivamente na direção da formação integral, os trabalhadores musicais (assim como os demais) serão moldados a partir de demandas externas que, atendendo à anseios alheios, não contribuem para o seu processo formativo. Desse modo, a proposta de formação profissional precisa partir da compreensão que a formação do sujeito músico configura o centro do processo escolar e que o trabalho musical configura uma relevante possibilidade de transformação da natureza, da cultura humana, da sociedade e do ser humano enquanto espécie e indivíduo.

A partir da pesquisa realizada, questões importantes emergiram e, em novos estudos, merecem ser problematizadas e aprofundadas. Entre essas questões, quais as concretas demandas de formação dos jovens que se encontram inseridos nas iniciativas e práticas musicais da cidade de João Pessoa (especialmente no que diz respeito à uma possível necessidade de uma imediata inserção no mercado de trabalho musical). Entendemos ainda como necessária a realização de estudos que caracterizem o “perfil profissional” dos ingressantes nos demais cursos da instituição, buscando proporcionar uma maior integração

da instituição com as características e necessidades materiais concretas do contexto na qual ela se encontra inserida.

Por fim, esperamos que as reflexões contidas neste trabalho contribuam para o desenvolvimento da formação integrada, portanto integral, dos jovens que buscam realizar sua formação Média atrelada à área da Música, entendendo que o técnico em instrumento musical não pode adotar uma postura ingênua ou alheia ao contexto (social, histórico, cultural, econômico, político, etc.) no qual se encontra inserido, e compreendendo que sua atuação na sociedade não se configura “apenas” como “artística” pois possui relevante função em todas as esferas neste trabalho discutidas, visto que sua arte possui inter-relações diretas ou indiretas com a transformação ou manutenção da atual configuração da sociedade.

Referências

ABDOUNUR, Oscar João. **Matemática e Música: O pensamento analógico na construção de significados**. 3. ed. São Paulo: Editora Escrituras, 2003. Disponível em: <<https://www.scribd.com/doc/71984302/Oscar-Joao-Abdounur-musica-e-matematica-Sao-Paulo-Escrituras-Editora-2003#download>>. Acesso em: 25/08/2016.

ABPD/Associação Brasileira dos Produtores de Discos. **Mercado brasileiro de música 2012** (relatório anual). 2013. Disponível em: <http://www.abpd.org.br/downloads/ABPD_Publicacao2013_CB_final.pdf>. Acesso em: 20/10/2013.

ABU EL HAJ, Jawdat. Da "Era Vargas" à FHC: transições políticas e reformas administrativas. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 36, n. 1/2, p. 33-51, 2005. Disponível em: <http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v36n12/rcs_v36n12a3.pdf>. Acesso em: 20/06/2013.

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, v. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a04v2567.pdf>>. Acesso em: 22/10/2016.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>>. Acesso em: 16/08/2013.

ÁGUILA, Lucía Domínguez; BARRIGA, Luis Muñoz; HIDALGO, Abelardo Castro. Sentido y significado de la música en adolescentes varones de un establecimiento de enseñanza media particular subvencionada de concepción, Chile. **Theoria**, v. 15, n. 1, p. 45-56, 2006. Disponível em: <<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v15-1/a4.pdf>>. Acesso em: 22/09/2013.

ALMEIDA, José Robson Maia de. **Tocando o repertório curricular: bandas de música e formação musical**. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/3302/1/2010_Dis_JRMA Almeida.pdf>. Acesso em: 19/10/2013.

ALMEIDA, Jomar Kaczmarek de. **A Música como auxílio no desenvolvimento das atividades físicas**. 2013. 20 f., Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa/RS., 2013. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2004/JOMAR_-_TCC.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03/10/2016.

ALVES, Mário Ferreira. **ABC do osciloscópio**. 2. ed. Cidade do Porto (Portugal): Instituto Politécnico do Porto, 1998. Disponível em: <<http://www.ceset.unicamp.br/~leobravo/TT%20305/O%20Osciloscopio.pdf>>. Acesso em: 01/09/2016.

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/07.pdf>>. Acesso em: 05/09/2013.

ALVES, Dalton. O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro/RJ, v. 10, dez. 2014. Disponível em: <http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf>. Acesso em: 20/06/2017.

AMORIM, Mário Lopes. O surgimento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 11, n. 23, p. 149-171, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29275/pdf>>. Acesso em: 25/06/2013.

ANDRADE, Ana Maria Ribeiro de; SANTOS, Tatiane Lopes dos. A criação da CNEN no contexto do governo JK. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 225-236, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/348/351>. Acesso em: 29/06/2013.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930 - 1964). **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.102-123, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf>. Acesso em: 01/06/2013.

AQUINO, Felipe Avellar de. Práticas interpretativas e a pesquisa em música: dilemas e propostas. **Opus**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 103-1126, dez. 2003. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/9/files/OPUS_9_Aquino.pdf>. Acesso em: 01/11/2013.

ARAÚJO, José Alfredo de. A USAID, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. **Ciência & Desenvolvimento**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 87-101, jan./dez. 2009a. Disponível em: <<http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/view/51/39>>. Acesso em: 02/08/2013.

ARAÚJO, Ricardo Ribeiro de. **Informática Educativa e Educação Musical: Possibilidades Pedagógicas do Software Finale no Ensino do Solfejo**. 2009b. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4175/1/2009_RicardoRibeirodeAra%C3%BAjo_di_sserta%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: 11/10/2013.

ARAÚJO, Denise Silva et al. O ensino de história no currículo integrado do curso de Edificações do IFG: o olhar dos professores e dos alunos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., Belo Horizonte, 2012. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012. Disponível em:

<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-01/GT01-004.pdf>. Acesso em: 21/09/2013.

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 5, p. 13-20, set. 2000. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista5/revista5_artigo2.pdf>. Acesso em: 01/10/2013.

_____. Música popular em um conservatório de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 6, p. 59-67, set. 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista6/artigo_6.pdf>. Acesso em: 24/10/2013.

_____. Música na Floresta do Lobo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 17-28, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_artigo2.pdf>. Acesso em: 03/10/2013.

_____ (org.). **Jovens e músicas: um guia bibliográfico**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. Disponível em: <http://aci.reitoria.unesp.br/Pen%20Drive%202/Jovens_e_musica_WEB.pdf>. Acesso em: 18/10/2013.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., Belo Horizonte/MG, 2010. **Anais...** Belo Horizonte/MG: CEFET-MG, 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT3/POLITICAS_DE_EDUCA CAO.pdf>. Acesso em: 21/08/2013.

ARRUDA, Zoraida Almeida de Andrade. O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa pelo olhar dos alunos: expectativas no acesso e fatores de permanência. In: COLÓQUIO NACIONAL - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., Natal/RN, 2013. **Anais...** Natal/RN: IFRN, 2013. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/Zoraida%20Almeida%20de%20Andrade%20Arruda.pdf>>. Acesso em: 10/02/2017.

AZEVEDO, Cláudia. Fronteiras do metal. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/etnomusicologia/etnom_C Azevedo.pdf>. Acesso em: 07/10/2013.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. 519 p.

BACHA, Edmar Lisboa; BONELLI, Regis. Uma interpretação das causas da desaceleração econômica do Brasil. **Revista de Economia Política**, v. 25, n. 3, p. 163-189, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v25n3/a01v25n3.pdf>>. Acesso em: 30/07/2013.

BADAOU, Khafid; LEBRUN, Anne-Marie; BOUCHET, Patrick. Clothing style, music, and media influences on adolescents' brand consumption behavior. **Psychology and Marketing**, v. 29, n. 8, p. 568-582, ago. 2012. Disponível em:

<http://link.periodicos.capes.gov.br/ez15.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?frbrVersion=3&ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_tim=2013-09-22T18%3A46%3A40IST&url_ver=Z39.88-20>. Acesso em: 22/09/2013.

BAER, Werner. **Economia brasileira**. Tradução de Edite Sciulli. 2. ed. rev. ampl. São Paulo/SP: Nobel Editora, 2002.

BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Antônia Francimar da; MOURA, Dante Henrique; PEREIRA, Ulisséia Ávila. Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio. **Salto para o futuro** (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

BARBOSA, Arlindo Lopes. **Análise semiótica de discursos discentes de Institutos Federais nordestinos**. 2010. 249f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1134>. Acesso em: 15/09/2013.

BARROS, Luís Paulo Bizerra de et al. A música no ensino de acústica: usando software de edição de áudio na compreensão de conceitos físicos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 4., 2014, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2014. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT01/GT_01_x10x.pdf>. Acesso em: 13/10/2016.

BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de; ZANELLA, Priscilla Guimarães; ARAÚJO-JORGE, Tania Cremonini de. A música pode ser uma estratégia para o ensino de Ciências Naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.15, n. 1, p. 81-94, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n1/1983-2117-epec-15-01-00081.pdf>>. Acesso em: 09/09/2016.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A construção do nacional-desenvolvimentismo de Getúlio Vargas e a dinâmica de interação entre Estado e Mercado nos setores de base. **Economia**, Brasília, v. 7, n. 4, p. 239-275, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=1765&tp=a>>. Acesso em: 27/05/2013.

BASTOS, Patrícia Weishaupt; MATTOS, Cristiano Rodrigues de. Física para uma saúde auditiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte/MG, v. 9, n. 3, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2191/1591>>. Acesso em: 08/11/2016.

BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. Formação da classe operária e projetos de identidade coletiva. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs). **O Brasil Republicano: O tempo do liberalismo excludente - da proclamação da República à**

Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: <<http://www.amazonia.fiocruz.br/br/ensino/didaticos/category/47-historia-saude.html?download=833%3Ao-brasil-republicano-o-tempo-do-liberalismo-excludente>>. Acesso em: 14/07/2013.

_____. Sociedades de trabalhadores no Rio de Janeiro do século XIX: algumas reflexões em torno da formação da classe operária. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 6, n. 10/11, 1999. Disponível em: <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/viewFile/91/95>. Acesso em: 20/04/2013.

BATES, Vincent. Social class and school music. **Music Educators Journal**, v. 98, n. 4, p. 33-37, jun. 2012. Disponível em: <<http://mej.sagepub.com/content/98/4/33>>. Acesso em: 11/10/2013.

BATISTA, Erika. Fordismo, Taylorismo e Toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. In: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 3., Londrina, 2008. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf> Acesso em: 30/05/2013.

BATISTA, Antônio de Pádua Araújo. O ensino coletivo do violino no Estado do Pará: um relato de experiência em projetos-corda. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2010, p. 1404-1413. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf>. Acesso em: 03/10/2013.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. **Temas em psicologia**, v. 5, n. 3, p. 33-49, 1997. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v5n3/v5n3a05.pdf>>. Acesso em: 14/09/2013.

BINDER, Fernando Pereira. **Bandas Militares no Brasil: difusão e organização entre 1808-1889**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual Paulista, São Paulo/SP, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95107/binder_fp_me_ia_prot.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10/10/2016.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. O estado da arte em história da educação colonial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS DA HISTEDBR, 7., Campinas, 2006. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_jesuitico.html>. Acesso em: 22/04/2013.

BLOMBERG, Carla. Histórias da Música no Brasil e Musicologia: uma leitura preliminar. **Projeto História**, São Paulo/SP, v. 43, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/8040>>. Acesso em: 19/10/2016.

BODART, Cristiano das Neves. O uso de letras de músicas nas aulas de Sociologia. **Café com Sociologia**, Piúma/ES, v. 1, n. 1, nov. 2012. Disponível em:

<<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1>>. Acesso em: 28/09/2016.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 137-168.

BORGES, Dayse Sampaio Lopes; ALMEIDA, Eliane Costa de. Musicalização, estratégia mnemônica para a compreensão dos conteúdos de biologia na EJA. **Revista Científica Interdisciplinar**. Campos dos Goytacazes-RJ, n. 4, v. 2, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n4a3>>. Acesso em: 09/09/2016.

BORON, Atilio A. A questão do Imperialismo. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina (orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires (Argentina): Editora do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2007. p. 500-527. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>>. Acesso em: 13/01/2017.

BOSCHI, Cáo Cesar. A Universidade de Coimbra e a formação intelectual das elites mineiras coloniais. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 100-111, 1991. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2309/1448>>. Acesso em: 11/04/2013.

BRAGA, Robson da Silva. Interações entre o tradicional e o massivo: em busca das matrizes regionais do forró eletrônico. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESQUISA EM COMUNICAÇÃO, 4., 2011, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2011, p. 1-15. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sipecom/2012/anais/artigos/culturaidentidade/BRAGA.pdf>>. Acesso em: 12/10/2013.

BRAGA, Anaí Leite; OLIVEIRA, Ronaldo Gonçalves de. Educação Física e Música: uma visão dos professores sobre a música na educação física escolar. **Revista Interfaces**, Suzano/SP, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.unisuz.edu.br/interfaces/downloads/edicao-1/artigo-10.pdf>>. Acesso em: 02/10/2016.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. **Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRANDÃO, Lucas Esquivel Dias; BARROS, Marcelo Diniz Monteiro. A utilização da música “Aqui no mar” como estratégia pedagógica para o ensino de ciências e biologia. **European Review of Artistic Studies**, Vila Real (Portugal), v. 7, n. 1, p. 1-20, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5588761>>. Acesso em: 09/09/2016.

BRASIL. Leis, Decretos. **Alvará de 1º de Abril de 1808**. Permite o livre estabelecimento de fabricas e manufacturas no Estado do Brazil. In: Coleção das Leis do Brazil de 1808. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. p. 7. (Publicação Original). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_22/alvara_1.4.htm>. Acesso em: 15/04/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto de 31 de Outubro de 1811**. Commette á Real Junta do Commercio do Estado do Brazil a inspecção do Collegio das fabricas. In: Coleção de Leis do Império do Brasil – 1811, v. 1, p. 131. (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/anterioresa1824/decreto-39886-31-outubro-1811-570907-publicacaooriginal-94014-pe.html>. Acesso em: 15/04/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto de 2 de Dezembro de 1837**. Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. In: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1837, v. 1, p. 59, (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>. Acesso em: 15/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 7.247, de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. In: Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879, v. 1, p. 196. (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 15/04/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 1.313, de 17 de Janeiro de 1891**. Estabelece providencias para regularisar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. In: Coleção de Leis do Brasil – 1891, v. 3, p. 326. (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16/04/2013.

_____. Leis e Decretos. **Decreto nº 722, de 30 de Janeiro de 1892**. Providencia sobre a criação do Instituto de Educação Profissional e dá outras providencias. In: Coleção de Leis do Brasil – 1892, v. 1, p. 22. (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-722-30-janeiro-1892-522196-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16/04/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 1606, de 29 de Dezembro de 1906**. Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio. (Publicação Original). Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=59358>> Acesso em: 01/05/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1909. p. 6975. (Publicação Original). 1909a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10/04/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 7.649, de 11 de Novembro de 1909**. Crea nas Escolas de Aprendizizes Artifices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro ultimo, os logares de professores dos cursos primarios nocturnos e de desenho e da outras providencias. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/11/1909, p. 8329. (Publicação Original). 1909b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7649-11-novembro-1909-525418-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10/04/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 7.763, de 23 de Dezembro de 1909**. Altera os decretos ns 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro últimos, referentes á criação de escolas de aprendizes artifices, nas capitães dos Estados, e á nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos - primario e de desenho. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/12/1909, p. 9757. (Publicação Original). 1909c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7763-23-dezembro-1909-525420-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10/04/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911**. Dá novo regulamento ás escolas de aprendizes artifices. In: Coleção de Leis do Brasil - 1942, v. 2, p. 357. (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12/04/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 13.064, de 12 de Junho de 1918**. Dá novo regulamento ás Escolas de Aprendizes Artifices. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/6/1918, p. 8380. (Publicação Original). 1918a. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=52199>>. Acesso em: 12/04/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 3.454, de 6 de Janeiro de 1918**. Fixa a Despesa Geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para o exercicio de 1918. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/1/1918, p. 315. (Publicação Original). 1918b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3454-6-janeiro-1918-571960-publicacaooriginal-95095-pl.html>>. Acesso em: 12/04/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 19.402, de 14 de Novembro de 1930**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negocios da Educação e Saúde Publica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acesso em: 02/05/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 21.241, de 4 de Abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/4/1932, p. 7422. (Retificação). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-retificacao-81645-pe.html>>. Acesso em: 07/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 24.558, de 3 de julho de 1934**. Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. In: Coleção de Leis do Brasil - 1934, p. 346. (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24558-3-julho-1934-515808-retificacao-80218-pe.html>>. Acesso em: 01/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 378, de 13 de Janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/1/1937, p. 1210 (Publicação Original). 1937a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03/05/2013.

_____. **Constituição de 1937**. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/11/1937, p. 22359 (Publicação Original). 1937b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>>. Acesso em: 01/05/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-lei nº 395, de 29 de Abril de 1938**. Declara de utilidade pública e regula a importação, exportação, transporte, distribuição e comércio de petróleo bruto e seus derivados, no território nacional, e bem assim a indústria da refinação de petróleo importado em produzido no país, e dá outras providências. 1938a. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=12685>>. Acesso em 25/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio de 1938**. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/5/1938, p. 8494. (Publicação Original). 1938b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 3.002, de 30 de Janeiro de 1941**. Autoriza a constituição da Companhia Siderúrgica Nacional e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 1/2/1941, p. 1941. (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3002-30-janeiro-1941-412984-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/1/1942, p. 1231 (Publicação Original). 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942**. Exposição de motivos. 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-133697-pe.html>>. Acesso em: 08/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/2/1942, p. 1997 (Publicação Original). 1942c. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 08/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de Fevereiro de 1942**. Disposições transitórias para execução da lei orgânica do ensino industrial. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/2/1942, p. 2749 (Publicação Original). 1942d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4119-21-fevereiro-1942-414099-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/2/1942, p. 2957 (Publicação Original). 1942e. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942.** Exposição de motivos. 1942f. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 09/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, p. 5798. (Publicação Original). 1942g. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.352, de 1º de Junho de 1942.** Encampa as Companhias Brasileiras de Mineração e Siderurgia S.A. e Itabira de Mineração S.A. e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/7/1942, p. 10575 (Republicação). 1942h. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4352-1-junho-1942-414669-republicacao-68227-pe.html>>. Acesso em: 25/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.481, de 16 de Julho de 1942.** Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/7/1942, p. 11593 (Publicação Original). 1942i. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4481-16-julho-1942-414381-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 10.009, de 16 de Julho de 1942.** Aprova o regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. 1942j. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=10009&tipo_norma=DEC&data=19420716&link=s>. Acesso em: 01/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.983, de 21 de Novembro de 1942.** Dispõe sobre a organização do ensino industrial de emergência e sobre a transformação dos estabelecimentos de ensino industrial em centros de produção industrial para atender as exigências da guerra. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/11/1942, p. 17121. (Publicação Original). 1942l. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4983-21-novembro-1942-415008-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 5.684, de 20 de Julho de 1943.** Autoriza a criação da Companhia Nacional de Álcalis, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/7/1943, p. 11169 (Publicação Original). 1943a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5684-20-julho-1943-415717-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 5.819, de 16 de Setembro de 1943.** Abre, ao Ministério da Viação e Obras Públicas, o crédito especial de Cr\$ 19.250.000,00, para a Fábrica Nacional de Motores. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/9/1943, p. 13921 (Publicação Original). 1943b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5819-16-setembro-1943-415811-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de Dezembro de 1943.** Exposição de

motivos. 1943d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-133673-pe.html>>. Acesso em: 22/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de Dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. 1943e. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6717>>. Acesso em: 22/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 7.293, de 2 de Fevereiro de 1945.** Cria a Superintendência da Moeda e do Crédito, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/2/1945, p. 1892 (Publicação Original). 1945a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7293-2-fevereiro-1945-416335-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 8.031, de 3 de Outubro de 1945.** Autoriza a organização da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/10/1945, p. 15929 (Publicação Original). 1945b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8031-3-outubro-1945-416648-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/1/1946, p. 113. (Publicação Original). 1946a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/1/1946, p. 116. (Publicação Original). 1946b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-lei nº 8.680, de 15 janeiro de 1946.** Dá nova redação a dispositivos do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial). In: Coleção de Leis do Brasil - 1946, v. 1, p. 175. (Publicação Original). 1946c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8680-15-janeiro-1946-416548-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de Agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/8/1946, p. 12019. (Publicação Original). 1946d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 9.724, de 3 de Setembro de 1946.** Aprova o Acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Saúde e a Inter-American Educational Foundation Inc., sobre educação industrial vocacional, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/9/1946, p. 12482. (Publicação Original). 1946e. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9724-3-setembro-1946>>

458393-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22/06/2013.

_____. Acordo. **Acôrdio entre o Ministério da Educação e Saúde e a “Inter-American Educational Foundation Inc.”, sobre a educação industrial-vocacional.** In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/05/1946, p. 41-43. 1946f. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2367426/dou-secao-1-15-05-1946-pg-41>>. Acesso em: 25/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 1.076, de 31 de Março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/4/1950, p. 5425. (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 1.310, de 15 de Janeiro de 1951.** Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/1/1951, p. 809. (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 1.628, de 20 de Junho de 1952.** Dispõe sobre a restituição dos adicionais criados pelo art. 3º da Lei nº 1.474, de 26 de novembro de 1951, e fixa a respectiva bonificação; autoriza a emissão de obrigações da Dívida Pública Federal; cria o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico; abre crédito especial e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/6/1952, p.10017. (Publicação Original). 1952a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1628-20-junho-1952-361532-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 1.649, de 19 de Julho de 1952.** Cria o Banco do Nordeste do Brasil e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/7/1952, p. 11682. (Publicação Original). 1952b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1649-19-julho-1952-367252-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 31.546, de 6 de Outubro de 1952.** Dispõe sobre o conceito de empregado aprendiz. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/10/1952, p. 15917. (Publicação Original). 1952c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-31546-6-outubro-1952-338372-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 1.821, de 12 de Março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/3/1953, p. 4505. (Publicação Original). 1953a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 34.330, de 21 de Outubro de 1953.** Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/11/1953, p. 18590. (Republicação). 1953b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953->

326101-republicacao-60374-pe.html>. Acesso em: 24/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 2.004, de 3 de Outubro de 1953**. Dispõe sobre a Política Nacional do Petróleo e define as atribuições do Conselho Nacional do Petróleo, institui a Sociedade por ações Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/10/1953, p. 16705. (Publicação Original). 1953c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2004-3-outubro-1953-366242-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 38.744, de 1º de Fevereiro de 1956**. Cria o Conselho do Desenvolvimento e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 1/2/1956, p. 1897. (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38744-1-fevereiro-1956-338702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 3.552, de 16 de Fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/1959, p. 3009. (Publicação Original). 1959a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959**. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/10/1959, p. 22593. (Publicação Original). 1959b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30/06/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 50.492, de 25 de Abril de 1961**. Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/4/1961, p. 3844 (Publicação Original). 1961a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50492-25-abril-1961-390234-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, p. 11429 (Publicação Original). 1961b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 5.524, de 5 de Novembro de 1968**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/11/1968, p. 9689 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5524-5-novembro-1968-358701-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, p. 6377 (Publicação Original). Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 6.545, de 30 de Junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/7/1978, p. 10233 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 87.310, de 21 de Junho de 1982**. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/6/1982, p. 11496 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87310-21-junho-1982-436668-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/10/1982, p. 19539 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30/07/2013.

_____. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/10/1988, p. 1 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 7.863, de 31 de Outubro de 1989**. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 1/11/1989, p. 19777 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7863-31-outubro-1989-365534-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 8.948, de 8 de Dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/12/1994, p. 18882 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30/07/2013. Acesso em: 31/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 8.711, de 28 de Setembro de 1993**. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/9/1993, p. 14533 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8711-28-setembro-1993-363231-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei->

9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 01/05/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/4/1997, p. 7760 (Publicação Original). 1997a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01/08/2013.

_____. Portaria. **Portaria MEC nº 646 de 14 de Maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 10/08/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 2.406, de 27 de Novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/11/1997, p. 27937 (Publicação Original). 1997c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30/07/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 18/10/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 19/10/2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/CNE, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 18/02/2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/CNE, 1999b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 18/02/2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte I - Bases Legais. Brasília: MEC, 2000aI. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 01/02/2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000aII. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 01/02/2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2000aIII. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 01/02/2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2000aIV. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 01/02/2013.

_____. Ministério da Educação. **Parecer N.º 33/2000.** Novo prazo final para o período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/CNE, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB33_2000.pdf>. Acesso em: 19/11/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 10/05/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** Área profissional: Artes. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/artes_ref.pdf>. Acesso em: 10/05/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2001, p. 1 (Publicação Original). 2001a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15/07/2013.

_____. Senado Federal. Comissão de Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 10/07/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações para a formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB Nº 04/99.** Brasília: MEC/SEMTEC/CGEP, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/oriplantec.pdf>>. Acesso em: 06/02/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/2004, p. 18 (Publicação Original). 2004a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em: 01/08/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 5.224, de 1º de Outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/10/2004, p. 3 (Publicação Original). 2004b. Disponível

em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5224-1-outubro-2004-534243-publicacaooriginal-18914-pe.html>>. Acesso em: 31/07/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 5.225, de 1º de Outubro de 2004**. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/10/2004, p. 5 (Publicação Original). 2004c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5225-1-outubro-2004-534244-publicacaooriginal-18915-pe.html>>. Acesso em: 31/07/2013.

_____. Pareceres. **Parecer CNE/CEB Nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 12/08/2013.

_____. Resolução. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 17/11/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: volume 1 (Linguagens, códigos e suas tecnologias)**. Brasília: SEB, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 15/07/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: volume 2 (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias)**. Brasília: SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 16/07/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: volume 3 (Ciências Humanas e suas Tecnologias)**. Brasília: SEB, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 16/07/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 15/07/2013.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 18/08/2013.

_____. Leis, Decretos. **Decreto nº 6.095, de 24 de Abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de

constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/4/2007, p. 6 (Publicação Original). 2007c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-publicacaooriginal-71368-pe.html>>. Acesso em: 20/08/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 03/04/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 11.741, de 16 de Julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/7/2008, p. 5 (Publicação Original). 2008b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>>. Acesso em: 19/08/2013.

_____. Leis, Decretos. **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. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/8/2008, p. 1 (Publicação Original). 2008c. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>>. Acesso em: 19/06/2013.

BRASIL. Leis, Decretos. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/6/2008, p. 1 (Publicação Original). 2008d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>>. Acesso em: 18/09/2016.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/12/2008, p. 1 (Publicação Original). 2008e Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 14/08/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **A institucionalização da educação profissional no Brasil: as escolas da rede federal - trajetória e perspectivas**. Brasília: MEC/SETEC, 2009a. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/100_anos_da_Rede_Federal_de_Ed_Prof_e_Tec.pdf>. Acesso em: 04/04/2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 2009**. In: Diário da Câmara dos Deputados - 12/11/2009, p. 63047, v. 198 (Publicação Original). 2009b. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2009/emendaconstitucional-59-11-novembro-2009-592136-publicacaooriginal-117213-pl.html>>. Acesso em: 01/08/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=700&Itemid>. Acesso em: 01/09/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepção e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2010a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid&gid=6691&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 01/04/2013.

_____. Portal Brasil. **Capacitação profissional**. Brasília, 2010b. Disponível em:

<<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/ensino-tecnico/mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 24/06/2013.

_____. Arquivo Nacional. Coordenação Geral de Gestão de Documentos. Programa de Pesquisa Memória da Administração Pública Brasileira – MAPA. **Colégio das Fábricas**. Brasília: MEC/COGED, 2011a. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=3451>> Acesso em: 30/04/2013.

_____. **Exposição de Motivos Interministerial nº 19**, de 28 de Abril de 2011. 2011b. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9366504165FE6BCE2E8E39E074061331.node1?codteor=864722&filename=Tramitacao-MS+112/2011+%3D%3E+PL+1209/2011>. Acesso em: 20/08/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro- Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/10/2011, p. 1 (Publicação Original). 2011c. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-publicacaooriginal-134061-pl.html>>. Acesso em: 20/08/2013.

_____. Ministério da Cultura. Secretaria da Economia Criativa. **Plano da Secretaria da Economia Criativa**: políticas, diretrizes e ações 2011 – 2014. 2. ed. rev. Brasília/DF: MinC, 2011d. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/08/livro_web2edicao.pdf>. Acesso em: 11/11/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Guia PRONATEC de cursos FIC**. Brasília: MEC/SETEC, 2011e. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9391&Itemid=a>. Acesso em: 25/11/2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB N° 2, de 30 de janeiro de 2012.**

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid>. Acesso em: 10/10/2013.

_____. Leis, Decretos. **Lei n° 12.677, de 25 de Junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis n°s 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis n°s 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis n°s 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/6/2012, p. 2 (Publicação Original). 2012b. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12677-25-junho-2012-613458-publicacaooriginal-136822-pl.html>>. Acesso em: 14/08/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília: MEC/SETEC, 2012c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11394&Itemid=>>. Acesso em: 05/06/2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB N° 6, de 20 de Setembro de 2012.**

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012d. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663&Itemid=>>. Acesso em: 06/06/2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).** Brasília: MEC, 2013a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em: 06/08/2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília: MEC, 2013b. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13448%26Itemid%3D&ei=Qd-PUui5EY_PkQfc4ICQCQ&usq=AFQjCNG8wYoRBffnmcscd1BzPhx9Ds2xZg&sig2=b7fpf6UZI9Le3fWfegdadw>. Acesso em: 06/08/2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2013c. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13448%26Itemid%3D&ei=Qd-PUui5EY_PkQfc4ICQCQ&usq=AFQjCNG8wYoRBffnmcscd1BzPhx9Ds2xZg&sig2=b7fpf6UZI9Le3fWfegdadw>. Acesso em: 06/08/2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC, 2013d. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13448%26Itemid%3D&ei=Qd-PUui5EY_PkQfc4ICQCQ&usg=AFQjCNG8wYoRBffnmcsdc1BzPhx9Ds2xZg&sig2=b7fpf6UZI9Le3fWfegdadw>. Acesso em: 06/08/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Guia PRONATEC de cursos FIC**. 3. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2013e. Disponível em:

<http://pronatec.mec.gov.br/fic/pdf/2013_guia_cursosfic_port_899.pdf>. Acesso em: 25/11/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013f. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 21/03/2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2016a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21/07/2016.

_____. **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. Brasília: 2016b. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 28/09/2016.

_____. Leis, Decretos. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017, p. 1 (Publicação Original). 2017a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 29/08/2017.

_____. Ministério da Educação. Portal On-Line. **Notícias**. 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/41151>>. Acesso em: 03/09/2017.

_____. Ministério da Educação. **Documento de referência de execução para todas as redes ofertantes [do MedioTec]**. 2017c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=64881-documento-de-referencia-mediotec-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07/09/2017.

_____. Ministério da Educação. **Guia MedioTec**. 2017d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=64871-guia-meiotec-2017-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03/09/2017.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). **Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR)**, Campinas, Projeto 20 anos, artigo 101, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html>. Acesso em: 24/06/2013.

CALISSI, Luciana. **A música popular brasileira no livro didático de história (décadas de 1980 e 1990)**. 2003. 194 f. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7797/arquivo7731_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22/10/2016.

CAMARGOS, Chrisley Bruno Ribeiro. Matemática e Música: um projeto de modelagem sob uma perspectiva do pensamento analógico. **Revista de Educação Matemática da UFOP**, Ouro Preto-MG, v. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.cead.ufop.br/jornal/index.php/redumat/article/view/325/283>>. Acesso em: 25/08/2016.

CAMARGO, Rosana; VILLELA, José Eduardo Nogueira. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: cem anos de ensino público federal. **Sinergia**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 45-52, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2010_n1/pdf_s/segmentos/artigo_06_v11_n1.pdf>. Acesso em: 10/06/2013.

CAMELO, Gerda Lúcia Pinheiro; MOURA, Dante Henrique. Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010. p. 77-100.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto. Dualidade educacional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 114-118. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>. Acesso em: 20/05/2013.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 175-182. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>. Acesso em: 20/05/2013.

CAMPOS, Leonildo Silveira. As origens norte-americanas do pentecostalismo brasileiro:

observações sobre uma relação ainda pouco avaliada. **Revista USP**, São Paulo, n. 67, p. 100-115, set./nov. 2005. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13458/15276>>. Acesso em: 19/10/2013.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. A geografia da semi-aridez nordestina e a MPB. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia/MG, v. 18, n. 35, p. 169-209, dez. 2006. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadenatureza/article/view/9256/5700>>. Acesso em: 27/11/2016.

CAMPOS, Luís Melo. A música e os músicos como problema sociológico. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra (Portugal), n. 78, 2007. Disponível em:
<<https://rccs.revues.org/756>>. Acesso em: 27/09/2016.

CAMPOS, Gean Pierre da Silva. **Matemática e Música: práticas pedagógicas em oficinas interdisciplinares**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em:
<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_165_GEAN%20PIERRE%20DA%20SILVA%20CAMPOS.pdf>. Acesso em: 28/08/2016.

CAMPOS, Luís Henrique de. **Qualificação profissional no Brasil: considerações para políticas públicas mais efetivas**. 20f. Artigo de Conclusão (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas), Escola de Administração Pública de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10037>>. Acesso em: 20/08/2013.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, UFMG: 2009. Disponível em:
<http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em: 20/07/2013.

CANDEIA, Luciano. **Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909 – 1942)**. 2013. 318 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2013. Disponível em:
<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4721?locale=pt_BR>. Acesso em: 14/03/2017.

CAPUTO, Ana Cláudia. **Desenvolvimento econômico brasileiro e o investimento direto estrangeiro: Uma análise da Instrução 113 da SUMOC – 1955/1963**. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Economia), Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em:
<http://www.bdt.dndc.uff.br/tde_arquivos/40/TDE-2008-01-18T141739Z-1176/Publico/2007-ana_claudia_caputo.pdf>. Acesso em: 19/07/2013.

CAPUTO, Ana Cláudia; MELO, Hildete Pereira de. A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 513-538, jul./set. 2009. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ee/v39n3/v39n3a03.pdf>>. Acesso em: 06/07/2013.

CÁRDENAS, Laura Oya; TORRES, Lucía Herrera. Factores determinantes de la elección del instrumento musical. Una revisión de la literatura. **DEDiCA Revista de Educação e Humanidades**, Granada (Espanha), n. 4, p. 269-287, mar. 2013. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252476>>. Acesso em: 23/09/2013.

CARDOSO, Eduardo Schiavone. A metrópole na linha do baixo: Itamar Assumpção e a geografia da cidade de São Paulo. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro/RJ, v. 25, p. 31-40, jan./jul. 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3561/2481>>. Acesso em: 27/11/2016.

CARMONA, Raquel. Curso Técnico de Gravação Musical da EMUFRN: reflexões sobre a formação profissional a partir da avaliação curricular. In: In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2010. p. 437-441. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2010.pdf>. Acesso em: 03/10/2013.

_____. Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música e perfil do egresso: uma visão atual. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 542-550. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2475>>. Acesso em: 28/10/2013.

CARMONA, Raquel. RIBAS, Maria Guiomar. Curso técnico de música: que sentido para os estudantes? que papel formador?. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa/PB. **Anais...** João Pessoa/PB: UFPB, 2012. CD-rom. p. 829-836.

CARNEIRO, Italan; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como segmento da economia criativa: reflexões necessárias. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo/SP: UNESP, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/29133194/A_m%C3%BAsica_como_segmento_da_economia_criativa_reflex%C3%B5es_necess%C3%A1rias>. Acesso em: 18/04/2017.

CARVALHO, Mário Vieira de. Sociologia da música: elementos para uma retrospectiva e para uma definição das suas tarefas actuais. **Revista Portuguesa de Musicologia**, Lisboa (Portugal), v. 1, 1991. Disponível em: <<http://www.rpm-ns.pt/index.php/rpm/article/view/50>>. Acesso em: 27/09/2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf>>. Acesso em: 07/09/2013.

CARVALHO, Sergio; CAMPOS, Weber. **Estatística básica simplificada**: teoria e mais de 200 questões comentadas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 153-180. Disponível em:

<<http://ia801602.us.archive.org/9/items/ClaudioCastro/2005claudio.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

CASTRO, Daniel de. Geografia e Música: a dupla face de uma relação. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro/RJ, v. 26, p. 7-18, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3551/2471>>. Acesso em: 27/11/2016.

CAVALCANTE, João Carlos Leal et al. Física e Música: uma proposta interdisciplinar. **Revista Areté**, Manaus/AM, v. 5, n. 9, p. 101-111, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/113/124>>. Acesso em: 11/11/2016.

CAVALCANTI, Valdir de Sousa; LINS, Abigail Fregni. Ensino e aprendizagem da matemática através da música no ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35082859/T11_CC47.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469670757&Signature=5%2BUOINynmqhIqFuEgCFrOs0ahA8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DENSINO_E_APRENDIZAGEM_DA_MATEMATICA_ATRA.pdf>. Acesso em: 27/08/2016.

_____; _____. Paródia: uma interface na aprendizagem da educação matemática. In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2, 2009, Natal. **Anais...** Natal, Sociedade Brasileira de Educação Matemática Regional do Rio Grande do Norte: 2009, Disponível em: <<http://www.sbemrn.com.br/site/II%20erem/comunica/doc/comunica32.pdf>>. Acesso em: 27/08/2016.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e riscos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>> Acesso em: 18/08/2013.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Reflexões sobre o ensino de instrumentos musicais na Escola de Música do Estado do Maranhão. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., Florianópolis, 2010. **Anais...** Florianópolis: ANPPOM, 2010. p. 328-333. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais.php>>. Acesso em: 10/12/2013.

CESEM - Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Universidade Nova de Lisboa. **Sociologia da Música Tendências, Interpelações, Perspectivas** (Conferência). Lisboa (Portugal), 2009. Disponível em: <http://www.culturgest.pt/arquivo/2009/sociologia_musica.html>. Acesso em: 27/09/2016.

CHASIN, Ibaney. Música e mimesis: uma aproximação categorial e histórica ao pensamento musical. **Revista Verinotio**, Belo Horizonte, n. 9, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.82174188254563.pdf>>. Acesso em: 14/09/2016.

CHASSOT, Attico. Prefácio: um prelúdio para outro Ensino Médio. In: AZEVEDO, Jose

Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 7-14.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A música caipira em aulas de história**: questões e possibilidades. 2006. 165 f., Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2006. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M06_chaves.pdf>. Acesso em: 22/10/2016.

CHIARIELLO, Caio Luis; EID, Farid. Polivalência, politecnia e cooperação no debate sobre organização do trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 30., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos, UFSCar: 2010, Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_TN_STO_116_757_15870.pdf>. Acesso em: 08/08/2013.

CHIECO, Nacim Walter; CORDÃO, Francisco Aparecido. Educação profissional na LDB. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 65, jan./mar. 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/987/891>>. Acesso em: 22/07/2013.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira**. Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade. Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Gestao_de_cooperativas/educacao%20tecnologica.pdf>. Acesso em: 22/04/2013.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo**: música e educação. Rio de Janeiro: Lucas Ciavatta (impressão independente), 2011. 206 f.

CIAVATTA, Maria Aparecida; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>>. Acesso em: 18/08/2013.

CLARK, Lynn Schofield. Introduction to a forum on religion, popular music, and globalization. **Journal for the Scientific Study of Religion** v. 45, n. 4, p. 475-479, 2006. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5906.2006.00321.x/pdf>>. Acesso em: 22/09/2013.

CLAVAL, Paul Charles Christophe. Geografia cultural: um balanço. **Revista Geografia**, Londrina/PR, v. 20, n. 3, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/14160/11911>>. Acesso em: 29/11/2016.

CNTE/CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Os riscos do Pronatec para a educação técnica Profissional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/57/54>>. Acesso em: 20/08/2013.

COELHO, Suzana Maria; MACHADO, Gisele Ramires. Acústica e música: uma abordagem metodológica para explorar sons emitidos por tubos sonoros. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis/SC, v. 32, n. 1, p. 207-222, abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2015v32n1p207/29043>>. Acesso em: 11/11/2016.

COLANGELO, Arthur. **O ensino de Física e a Música**: a experiência de um futuro professor frente o desafio de ensinar. 2013. 53 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro/SP, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/118701/colangelo_a_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14/11/2016.

COLÉGIO PEDRO II. **Histórico do Colégio Pedro II**: Unidade escolar Centro. 2012. Disponível em: <<http://www.cp2centro.net/historia/historia/historia.asp?>>. Acesso em: 15/06/2013.

_____. **História do CPII**. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html>. Acesso em: 14/03/2017.

COLI, Juliana Marília. Descendência tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 89-102, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/download/3226/2418>>. Acesso em: 14/11/2013.

CONDESSA, Janaína. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música**. 2011. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32473/000787134.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10/09/2013.

_____. **Imagens não cotidianas**: Escola de Aprendizes Artífices de Campos (1910-1942). 2004. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=225>. Acesso em: 20/05/2013.

CONSERVATÓRIO DE TATUÍ. **MPB & Jazz**. Disponível em: <<http://www.conservatoriodeatui.org.br/cursos/mpb-jazz/>>. Acesso em: 20/08/2017.

CORDERO, Osvaldo Homero Garcia. A Música, o ritmo e a Educação Física. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, Ariquemes/RO, v. 5, n. 2, p. 173-186, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.faema.edu.br/revistas/index.php/Revista-FAEMA/article/download/237/184>>. Acesso em: 06/10/2016.

CORRÊA, Marcos Kroning. Violão sem professor: um estudo sobre processos de autoaprendizagem musical com adolescentes. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 1999. Disponível em:

<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/PAINESIS/CORREA.PDF>. Acesso em: 23/10/2013.

CORTI, Ana Paula. As diversas faces do ENEM: análise do perfil dos participantes (1999-2007). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 198-221, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2724/2677>>. Acesso em: 20/10/2015.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino de língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/253/268>. Acesso em: 22/08/2016.

COSTA, Jean Henrique. **Indústria Cultural e Forró Eletrônico no Rio Grande do Norte**. 2012a. 310f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012a. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_arquivos/7/TDE-2012-08-21T003742Z-4299/Publico/JeanHC_TESE.pdf>. Acesso em: 20/09/2013.

COSTA, Cristina Porto. Música: a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na interseção das políticas públicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2012b, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012b. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-007.pdf>. Acesso em: 30/10/2013.

_____. Educação profissional técnica de nível médio em música: as expectativas de candidatos aos cursos instrumentais. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2012c, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB, 2012c. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2012/Anais%20do%20XII%20Encontro%20Regional%20Centro-Oeste%20da%20ABEM.pdf>>. Acesso em: 15/11/2013.

_____. Educação Profissional em Música: o que buscam os candidatos aos cursos técnicos de instrumento em nível médio?. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012d, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012d. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2455/1784>>. Acesso em: 15/11/2013.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música - formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília**. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16890>>. Acesso em: 11/02/2015.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. **Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital**. 2012e. 139f. (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6588/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 20/08/2014.

COSTA, Luís Adriano Mendes. Produção, distribuição e consumo de música no Brasil: novas perspectivas a partir do ambiente das redes. In: MOTA, Iraê Pereira et al. (orgs.).

Comunicação, mídias e cultura. João Pessoa: Editora Ideia, 2013. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/elivre/comunicacao_tablet.pdf#page=75>. Acesso em: 19/10/2013.

COSTA, Kleyton D'Martin; SOLTAU, Samuel Bueno. A física da flauta doce: um estudo das notas nas posições comuns e alternativas. **Caderno de Física da UEFS**, Feira de Santana/BA, v. 14, n. 1, 2016. Disponível em:

<http://dfis.uefs.br/caderno/vol14n1/s4Artigo01Kleyton_Flauta_e_Fisica.pdf>. Acesso em: 16/11/2017.

COURA, Helena Luiza Oliveira. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**: análise do Curso Técnico em Agropecuária. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9268/1/5555551lp.pdf>>. Acesso em: 11/06/2014.

COURI, Cristina. Nível socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre efeito-escola. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 449-472, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1603/1603.pdf>>. Acesso em: 01/09/2013.

COUTINHO, Laudicéia Rocha. **Integrando música e química**: uma proposta de ensino e aprendizagem. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/1270/1/CT_PPGFCET_M_Coutinho%2c%20Laudiceia%20Rocha_2014.pdf>. Acesso em: 02/09/2016.

COUTINHO, Laudicéia Rocha; HUSSEIN, Fabiana R. Gonçalves e Silva. A música como recurso didático no ensino de química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia-SP. **Anais...** Águas de Lindóia-SP: UTFPR, 2013. Disponível em:

<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1319-1.pdf>>. Acesso em: 03/09/2016.

CRAWFORD, Renée. Secondary school music education: A case study in adapting to ICT resource limitations. **Australasian Journal of Educational Technology**, Tugun (Austrália) v. 25, n. 4, p. 471-488, 2009. Disponível em:

<<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet25/crawford.pdf>>. Acesso em: 12/11/2013.

CREECH, Andrea; HALLAM, Susan. Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. **British Journal of Music Education**, v. 20, n. 1, p. 29-44, 2003. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S0265051702005272>. Acesso em: 20/09/2013.

_____. Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on

parents. **International Journal of Music Education**, v. 27, n. 2, p. 94-106, 2009. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/27/2/94>>. Acesso em: 24/09/2013.

CUNHA, Luiz Antônio. O SENAI e a sistematização da aprendizagem industrial. **Síntese - Revista de Filosofia**, Belo Horizonte v. 8, n. 22, p. 83-111, 1981. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2158/2451>>. Acesso em: 25/03/2013.

_____. Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 12, n. 24, p. 65-89, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/846/759>>. Acesso em: 20/03/2013.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000a.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 89-107, 2000b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_07_luiz_antonio_cunha.pdf>. Acesso em: 18/03/2013.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: FLACSO, 2005b.

_____. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em: 24/08/2017.

CUNHA, Elisa da Silva e. **Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre - RS**. 2009. 244f. Tese (Doutorado em Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17453/000717990.pdf?...1>>. Acesso em: 01/10/2013.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 41-48, set. 2009. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed22/revista22_artigo4.pdf>. Acesso em: 17/06/2016.

DAMATTO, Felipe César; RALL, Ricardo. Estudo dos possíveis motivos do aumento de incidentes de malwares nas empresas. **Revista Tekhne e Logos**, Botucatu/SP, v. 2, n. 2,

2011. Disponível em: <<http://fatecbt.edu.br/seer/index.php/tl/article/view/107/66>>. Acesso em: 09/12/2016.

DANTAS, Gledson Meira. **A performance musical do zabumbeiro Quartinha**. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Etnomusicologia). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2011. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/29/TDE-2011-08-01T091814Z-1113/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso em: 24/09/2013.

DANTAS, Maria José Pereira. **Ações afirmativas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um estudo no IFPB - Campus João Pessoa**. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15608>>. Acesso em: 03/04/2017.

DELANEZE, Taís. Descontinuidade sem ruptura: as reformas educacionais de Benjamim Constant e Francisco Campos. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/493TaisDelanezeATUAL.pdf>>. Acesso em: 23/05/2013.

DELGADO, Leonardo de Arruda. **Introdução à avaliação da aptidão física**. 2004. 124 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Maranhão, São Luis/MA, 2004. Disponível em: <<https://www.scribd.com/document/55903650/AVALIACAO-FISICA-01-AVALIACAO-DA-APTIDAO-FISICA-Leonardo-de-Arruda-Delgado-ARTIGO>>. Acesso em: 06/12/2016.

DELORS, Jacques et al. **Educação – um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. MEC/UNESCO/Edições ASA/Cortez, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470>. Acesso em: 15/07/2013.

DEPIZOLI, Carlos Antônio. **Matemática e Música e o ensino de funções trigonométricas**. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática), Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/1361/1/CT_PROFMAT_M_Depizoli%2c%20Carlos%20Antonio_2015.pdf.pdf>. Acesso em: 01/09/2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 14/09/2013.

DINIZ, Eli. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 17-20.

DIOGO, Fernanda Sales; ARAÚJO, Julia Murta Figueiredo. **Relatório da oficina “os sons dos pimentas” realizada nas aulas de sociologia no 2º ano do ensino médio.** 2013. 15 f. Relatório de projeto de iniciação à docência (PIBID). Curso de Ciências Sociais, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013. Disponível em: <<https://pibid.milharal.org/files/2013/08/PIBID-relat%C3%B3rio-revisado1.pdf>>. Acesso em: 27/09/2016.

DONATO, Elaine da Silva Carvalho. Da melodia à letra: utilizando a música como estratégia de leitura. **Revista Alpha**, Patos de Minas-MG, n. 16, p. 90-97, dez. 2015. Disponível em: <<http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/1021219/Da+melodia++%C3%A0%20letra+utilizando+a+m%C3%BAsica+como+estrat%C3%A9gia+de+leitura.pdf>>. Acesso em: 22/08/2016.

DONOSO, José Pedro et al. A física do violino. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo/SP, v. 30, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v30n2/a06v30n2.pdf>>. Acesso em: 13/11/2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso em: 16/08/2013.

DOZENA, Alessandro (org.). **Geografia e Música: diálogos.** Natal/RN: EDUFRN, 2016. 399p. Disponível em: <[http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/21381/1/Geografia%20e%20M%C3%BAsica%20\(livro%20digital\).pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/21381/1/Geografia%20e%20M%C3%BAsica%20(livro%20digital).pdf)>. Acesso em: 27/11/2016.

DUNBAR-HALL, Peter; WEMYSS, Kathryn. The effects of the study of popular music on music education. **International Journal of Music Education**, n. 36, p. 23-34, 2000. Disponível em : <<http://ijm.sagepub.com/content/os-36/1/23>>. Acesso em: 23/09/2013.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002. Disponível em : <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo7.pdf>. Acesso em: 23/10/2013.

ESTEVAM, Vicente. **Ensino de música e evasão escolar em conservatórios de Minas Gerais:** dois estudos de caso. 2010. 201f. Dissertação (Mestrado em Musicologia), Programa de Pós-Graduação em Musicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/94381873/ENSINO-DE-MUSICA-E-EVASAO-ESCOLAR-EM-CONSERVATORIOS-DE-MINAS-GERAIS-DOIS-ESTUDOS-DE-CASO#scribd>>. Acesso em: 11/06/2013.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. **Currículo Integrado:** uma reflexão entre o legal e o real. 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5774/1/000457206-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 20/03/2015.

FALCÃO, Luciane Quintanilha; CUNHA, Luiz Antônio. Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 148-173, jun. 2009. Disponível em:

<<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/81/73>>. Acesso em: 25/06/2013.

FAUSTO, Boris. O Estado Novo no contexto internacional. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 17-20.

FAUSTINO, Jean Carlo. O êxodo cantado: a música tradicional paulista como fonte para uma história oral. **Oralidades**, São Paulo/SP, v. 2, p. 83-99, 2007. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/oralidades/article/download/106823/105470>>. Acesso em: 27/11/2016.

FAVARETO, Arilson; ABRAMOVAY, Ricardo; MAGALHÃES, Reginaldo. As estruturas sociais de um mercado aberto: o caso da música brega do Pará. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 31., 2007, Caxambú (MG). **Anais...** Caxambú: ANPOCS, 2007. Disponível em:

<http://www.fea.usp.br/feaecon//media/fck/File/Favareto_Abramovay_Magalhaes.pdf>. Acesso em: 30/10/2013.

FEITOSA, Sebastião Gonçalves. Música e matemática: uma soma que subtrai problemas, multiplica interesse e divide melhor os resultados. **Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 6, n. 10, 2000. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6692/5403>>. Acesso em: 26/08/2016.

FÉLIX, Alânia Mara de Lima Magalhães. A música como recurso para o ensino de sociologia: uma reflexão sociológica sobre participação política, democracia e cidadania através de canções da Ditadura Militar Brasileira. In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., 2015, Rio de Janeiro/RJ. **Anais...** Rio de Janeiro/RJ: Colégio Pedro II, 2015. Disponível em:

<<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/cienciassociais/article/view/392>>. Acesso em: 27/09/2016.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal: efeitos da contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2005. Disponível em: <http://www.editora.vrc.puc-rio.br/docs/ebook_familia_e_casal.pdf>. Acesso em: 14/09/2013.

FERNANDES, Rafael Souza. **Música e matemática: explorando as relações entre ritmos musicais e frações**. 2014. 91 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/109993>>. Acesso em: 27/08/2016.

FERNANDES, Domingos; Ó, Jorge Ramos do; PAZ, Ana Luísa. **Uma avaliação dos projectos educativos dos conservatórios públicos do ensino especializado da música**. Universidade de Lisboa. 2009. Disponível em:

<<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5503/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20dos%20PE%20dos%20Conservato%CC%81rios.pdf>>. Acesso em: 28/10/2013.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação e Trabalho na Paraíba: a Escola de Aprendizes e Artífices. **Saeculum**, João Pessoa, n.3, p.69-79, jan./dez. 1997. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11229/6344>>. Acesso em: 22/05/2013.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educação secundária profissionalizante brasileira (1909-1953). **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 14, n. 19, p. 91-110, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamerica/article/viewFile/2347/2224>. Acesso em: 04/07/2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. A inspeção escolar como forma de controle no estado novo: uma contribuição às origens da gestão da educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UCG, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Naura%20Syria%20Carapeto%20Ferreira%20e%20Sarita%20Aparecida%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 13/06/2013.

FERREIRA, Graça Regina Armond Matias; LIMA, Mônica Moreau da Cunha; JESUS, Rosana Sales de. Paródias como estratégia no ensino de biologia com intermediação tecnológica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 19., Salvador-BA, 2013. **Anais...** Salvador-BA: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2013. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/trabalhos/325.doc>>. Acesso em: 09/09/2016.

FERREIRA, Sergio Guimarães; VELOSO, Fernando Augusto. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 33, n. 3, p. 481-513, dez. 2003. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/80/55>>. Acesso em: 04/09/2013.

FERREIRA BITTENCOURT Jr, Nilton. Aspectos do americanismo no ensino ginasial brasileiro: os ginásios polivalentes. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20SPECTOS%20DO%20AMERICANISMO%20NO%20ENSINO%20GINASIAL%20BRASILEIRO-%20OS%20GINASIOS%20POLIVALENTES.pdf>>. Acesso em: 05/08/2013.

FERREIRA, Sergio Guimarães; VELOSO, Fernando Augusto. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 33, n. 3, p. 481-513, dez. 2003. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/80/55>>. Acesso em: 04/09/2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>>. Acesso em: 24/08/2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>>. Acesso em: 27/08/2017.

FONSECA, Cláudia. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. In: ALTHOFF, Coleta Rinaldi, ELSÉN, Ingrid, NITSCHKE Rosane Gonçalves (orgs.). **Pesquisando a família: olhares contemporâneos**. Florianópolis: Editora Papa-Livro, 2004, p. 55-68. Disponível em: <<http://files.claudialwfonseca.webnode.com.br/200000044-9db6f9e355/Olhares%20antropológicos%20sobre%20a%20fam%C3%ADlia%20contemporânea,%202002.pdf>>. Acesso em: 15/09/2013.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 225-256, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11934/8639>>. Acesso em: 20/05/2013.

FRAGOSO, João Luís. O Império Escravista e a República dos Plantadores. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990. p. 144-187.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance: fundamentos de uma educação musical abrangente. **Em Pauta**, v.13, n. 21, dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/download/8526/4948>>. Acesso em: 10/10/2013.

FRANCISCO Jr., Wilmo Ernesto; LAUTHARTTE, Leidiane Caroline. Música em aulas de Química: uma proposta para a avaliação e a problematização de conceitos. **Ciência em Tela**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0112_junior.pdf>. Acesso em: 03/09/2016.

FREITAS, Estela Naiara de *et al.* O uso da Música como estratégia motivadora no ensino de Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16., Salvador/BA, 2012. **Anais...** Salvador/BA: UFBA, 2012. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/download/7462/5284>. Acesso em: 04/09/2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2.º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 435-445, out./dez. 1988. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v4n4/12.pdf>>. Acesso em: 18/08/2013.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, 320p. Disponível em: <http://www.midias.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_7.pdf>. Acesso em: 23/02/2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 20/04/2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Anos 20: Café e Indústria**. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CafeEIndustria>>. Acesso em: 15/05/2013.

_____. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Diretrizes do Estado Novo (1937-1945): criação da Companhia Siderúrgica Nacional**. Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EstadoEconomia/CSN>>. Acesso em: 25/06/2013.

_____. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Diretrizes do Estado Novo (1937-1945): Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro, 2012c. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/AGuerraNoBrasil/SegundaGuerraMundial>>. Acesso em: 25/06/2013.

_____. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Diretrizes do Estado Novo (1937-1945): o Brasil no cenário internacional**. Rio de Janeiro, 2012d. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/OBrasilNaGuerra/CenarioInternacional>>. Acesso em: 25/06/2013.

_____. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Eurico Gaspar Dutra**. Rio de Janeiro, 2012e. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/eurico_gaspar_dutra>. Acesso em: 27/06/2013.

_____. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A educação no segundo governo Vargas**. Rio de Janeiro, 2012f. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/Educacao>>. Acesso em: 27/06/2013.

_____. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **O Brasil de JK - 50 anos em 5: o Plano de Metas**. Rio de Janeiro, 2012g. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanodeMetas>>. Acesso em: 07/06/2013.

_____. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **O Brasil de JK - Situação e oposição: um equilíbrio delicado**. Rio de Janeiro, 2012h. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Politica/EquilibrioDelicado>>. Acesso em: 20/07/2013.

_____. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A Era Vargas (dos anos 20 a 1945): Movimento Operário**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/MovimentoOperaio>>. Acesso em: 12/03/2017.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Centro de Estudos de Políticas Públicas. **Diagnóstico da cadeia produtiva da música em Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2010. 195p. Disponível em: <<http://www.observatoriodiversidade.com.br/arquivos/FJPSebrae.pdf>>. Acesso em:

28/10/2013.

FURLANETTO, Beatriz Helena. Paisagem sonora do Boi-de-Mamão paranaense. In: PROSSER, Elisabeth Seraphim (org.). **Música e Músicos no Paraná: sociedade, estéticas e memória**. Curitiba: ArtEmbap; 2014. v. 1. p. 7-22. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/musica_e_musicos_no_parana.pdf>. Acesso em: 27/11/2016.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 14/11/2013.

_____. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/113/122>>. Acesso em: 14/11/2013.

_____. **Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/jspui/bitstream/7891/3076/1/FPF_PTPF_12_074.pdf>. Acesso em: 20/08/2013.

_____. Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: IFSC, 2012. Disponível em: <http://2sitefmept.ifsc.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=312&Itemid=&lang=br>. Acesso em: 13/08/2013.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acesso em: 25/04/2013.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 49-64.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_domingos_leite.pdf> Acesso em: 17/08/2013.

GARCIA, Vitor Ponchio; ZANIN, Mariangela. A influência da música na atividade física. **EFDeportes.com**, Buenos Aires (Argentina), n. 167, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd167/a-influencia-da-musica-na-atividade-fisica.htm>>. Acesso em: 04/10/2016.

GOHN, Daniel Marcondes. Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003. 215p.

_____. Aspectos tecnológicos da experiência musical. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 11-27, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/3295/12214>>. Acesso em: 21/10/2013.

_____. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 113-119, mar. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo12.pdf>. Acesso em: 20/10/2013.

GOMES, Angela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 53-72.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na velha república. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, ano 5, n. 3, p. 53-80, set./dez. 2003.

_____. **Imagens não cotidianas**: Escola de Aprendizes Artífices de Campos (1910-1942). 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=225>. Acesso em: 02/03/2013.

GOMES, Francisco Halysn Ferreira et al. Proposta para o ensino de Física através da Música. In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (CONNEPI), 5., 2010, Maceió/AL. **Anais...** Maceió/AL, 2010. Disponível em: <<http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1053/804>>. Acesso em: 11/11/2016.

GOMEZ, Carlos Minayo. A preparação para o trabalho no Brasil: dos engenhos à escola. In: COELHO, Carlos Alberto Gouvêa (org.). **Curso de Formação Pedagógica em educação Profissional na Área da Saúde**: Enfermagem. Série F. Comunicação e Educação em Saúde. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz, 2003. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/form_ped_modulo_05.pdf>. Acesso em: 05/10/2013.

GOMES, Carla Regina. Pitágoras de Samos: de místico a precursor da teoria dos números. In: BIENAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA, 5., 2010. João Pessoa/PB. **Anais...** João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2010. Disponível em: <http://www.mat.ufpb.br/bienalsbm/arquivos/Conferencias/CarlaReginaGomes/trabalho_final.pdf>. Acesso em: 30/08/2016.

GONÇALVES, Jean Pires de Azevedo. Música e Geografia: reflexão sobre a temática musical nos estudos geográficos. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo/SP, v. 93, p. 9-30, 2013. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/328/311>>. Acesso em: 27/11/2016.

GOSS, Luciana. **A formação do professor para a escola livre de música**. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1821>. Acesso em: 03/11/2013.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Notícias. **Governo realiza final da Copa de Bandas Marciais da Rede Estadual de Ensino neste sábado**. 2016a. Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/governo-realiza-final-da-copa-de-bandas-marciais-da-rede-estadual-de-ensino-neste-sabado/>>. Acesso em: 15/02/2017.

_____. Notícias. **Orquestras Sinfônicas da Paraíba selecionam músicos instrumentistas para temporada 2017**. 2016b. Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/orquestras-sinfonicas-da-paraiba-selecionam-musicos-instrumentistas-para-temporada-2017/>>. Acesso em: 15/02/2017.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Planejamento escolar 2012: temas transversais**. 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/docs/CGEB_PlanejEscolar2012_DEGEB_TemasTransversais%20copy.pdf>. Acesso em: 18/10/2013.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino médio integrado à educação profissional. **Salto para o futuro** (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

GREEN, Lucy. **Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education**. Manchester: Manchester University Press, 1988.

_____. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, n. 4, p. 25-35, 1997. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista4/artigoII.pdf>>. Acesso em: 12/10/2013.

_____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, p. 101-118, 2006. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/24/2/101.full.pdf+html>>. Acesso em: 20/09/2013.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 87-92, mar. 2003. Disponível em: <http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista_abem/ed8/revista8_artigo15.pdf>. Acesso em: 21/04/2016.

GUILHERME, Cássio Augusto. De Dilma a Temer: da crise do lulismo ao golpe do pemedebismo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília/DF. **Anais...** Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502040383_ARQUIVO_ArtigoCompleto.pdf>.

re&rft.jtitle=Cultural%20Studies&rft.btitle=&rft.aulast=Hesmondhalgh&rft.auinit=D.&rft.aunit1=&rft.aunitm=&rft.ausuffix=&rft.au=Hesmondhalgh%2C%20D.&rft.aucorp=&rft.date=19990101&rft.volume=13&rft.issue=1&rft.part=&rft.quarter=&rft.ssn=&rft.page=34&rft.epage=61&rft.pages=&rft.artnum=&rft.issn=09502386&rft.eissn=14664348&rft.isbn=&rft.sici=&rft.coden=&rft_id=info:doi/&rft.object_id=&svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&rft.eisbn=&rft_dat=%3Cscopus%3E2-s2.0-0343567297%3C/scopus%3E&rft_id=info:oai/&svc.fulltext=yes>. Acesso em: 16/10/2013.

HIGA, Evandro. Centro de ensino musical ArteVida: sucessos e desafios de uma escola livre de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_c/Centro%20de%20Arte%20Viva%20Evandro%20Higa.pdf>. Acesso em: 22/02/2014.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>>. Acesso em: 27/08/2013.

IAZZETTA, Fernando. Reflexões sobre a Música e o Meio. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001a, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/iazzetta/papers/anp2001.pdf>>. Acesso em: 18/10/2013.

_____. O que é música (hoje). In: FÓRUM CATARINENSE DE MUSICOTERAPIA, 1., 2001b, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Associação Catarinense de Musicoterapia, 2001. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/iazzetta/papers/forum2001.pdf>>. Acesso em: 18/10/2013.

_____. Da escuta mediada à escuta criativa. **Contemporânea**, v. 10, n. 1, p. 10-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/iazzetta/papers/contemporanea_2012.pdf>. Acesso em: 18/10/2013.

IBGE/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O setor de Tecnologia da Informação e Comunicação no Brasil: 2003-2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/stic/publicacao.pdf>>. Acesso em: 22/10/2013.

IFAM/INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **A Instituição**. 2013. Disponível em: <<http://www.ifam.edu.br/portal/ifam/a-instituicao>>. Acesso em: 07/05/2013.

IFPB/INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical**. João Pessoa, 2008.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2014**. João Pessoa, 2010. Disponível em:

<http://www.ifpb.edu.br/institucional/pdi/PLANO_DE_DESENVOLVIMENTO_INSTITUCIONAL.pdf/view>. Acesso em: 08/10/2013.

_____. **Regulamento didático:** Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. 2011. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/arquivos/documentos/Regulamento_Didatico_Integrado_Resolucao_No%2082.2011%20REITORIA.pdf>. Acesso em: 01/10/2013.

_____. **Histórico.** 2013a. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/institucional/historico>>. Acesso em: 01/02/2013.

_____. Departamento de Apoio ao Ensino. **Editais nº 001/2013.** 2013b. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/campi/joao-pessoa/noticias/arquivos/documentos/Editais%20Caest%202013.1%20Maio%202013.doc/view?searchterm=caest>>. Acesso em: 30/09/2013.

_____. **Informações institucionais.** 2013c. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/institucional>>. Acesso em: 25/06/2013.

_____. **Regimento Didático:** Cursos Técnicos Integrados. 2014. Disponível em: <<http://editor.ifpb.edu.br/reitoria/pro-reitorias/pre/normas-e-regulamentos/regulamentos-didaticas/regulamento-integrado/view>>. Acesso em: 20/07/2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 – 2019.** João Pessoa, 2016. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/transparencia/documentos-institucionais/documentos/PDIIFPB.pdf/@@download/file/<built-in%20function%20id>>>. Acesso em: 21/02/2017.

INEP/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71:** trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília: MEC/INEP, 1982. Disponível em: <<http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/LEGISLACAO%20EDUCACIONAL/A%20PROFISSIONALIZACAO%20DO%20ENSINO%20NA%20LEI%20N%205692%20DE%201971.pdf>>. Acesso em: 11/07/2013.

_____. **Certificação.** 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/certificacao>>. Acesso em: 05/04/2015.

JAIME, Pedro Javier Gómez; PONCZEK, Roberto León. Música e ruído: uma discussão sobre estes fenômenos no Ensino Médio de Física. **Caderno de Física da UEFS**, Feira de Santana/BA, v. 13, n. 2, 2015. Disponível em: <http://dfis.uefs.br/caderno/vol13n2/s6Artigo3PedroPonczek_Musica.pdf>. Acesso em: 16/11/2017.

JANOTTI JR., Jelder Silveira; PIRES, Victor de Almeida Nobre. Entre os afetos e os mercados culturais: as cenas musicais como formas de mediatização dos consumos musicais. In: JANOTTI JR., Jelder Silveira; LIMA, Tatiana Rodrigues; PIRES, Victor de Almeida Nobre (orgs.) **Dez anos a mil:** mídia e música popular massiva em tempos de internet. Porto Alegre: Simplíssimo, 2011. Disponível em: <<http://www.dezanosamil.com.br/LivroCompleto.pdf#page=117>>. Acesso em: 19/10/2013.

JARDIM, Antonio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. **Plural – Revista da Escola de Música Villa-Lobos**. Rio de Janeiro, v. 2, p. 105-112, jun. 2002.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 009, de 2006**. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006. Disponível em: <<http://ensinandoartesvisuais.blogspot.com.br/2007/06/capitulos-ii-ao-vi.html>>. Acesso em: 23/11/2013.

JUNGLUT, Airton Luiz. A salvação pelo rock: sobre a “cena underground” dos jovens evangélicos no Brasil. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 144-162, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rs/v27n2/v27n2a07.pdf>>. Acesso em: 11/10/2013.

KARET, Nathan; HUBBELL, Elizabeth Ross. Authentic Assessment. **ISTE NETS - Current Trends and Issues in Instructional Technology**, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.elizrosshubbell.com/portfolio/authenticassessment.pdf>>. Acesso em: 14/11/2013.

KINZO, Maria D'alva Gil. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 3-12, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n4/10367.pdf>>. Acesso em: 30/07/2013.

KISCHINHEVSKY, Marcelo; HERSCHMANN, Micael. A reconfiguração da indústria da música. **E-Compós**, Brasília, v. 14, n. 1 jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/524/508>>. Acesso em: 30/10/2013.

KLUTH, Verilda Speridião; SAVANACHI, Cristiane Silva; CARDEIRA, Francisco Aparecido. Matemática e Música em sintonia: uma proposta educacional. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, n. 44, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.sbemrasil.org.br/revista/index.php/emr/article/view/428/pdf>>. Acesso em: 26/08/2016.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. O ensino da música num mundo modificado. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, Belo Horizonte: EMUFG/FEA, n. 6, p. 37-44, fev. 1997. Disponível em: <[http://www.projetopalavracantada.com.br/Arquivo/documento/45c770f4-4d29-4f70-a518-5c0f71055901\\$ensino%20da%20musica%20num%20mundo%20modificado.pdf](http://www.projetopalavracantada.com.br/Arquivo/documento/45c770f4-4d29-4f70-a518-5c0f71055901$ensino%20da%20musica%20num%20mundo%20modificado.pdf)>. Acesso em: 29/10/2013.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 159-176, set/dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10.pdf>>. Acesso em: 26/06/2013.

KUNZE. Nádia Cuiabano. O Surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos Primórdios do Regime Republicano Brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC/SETEC, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4151&Itemid=>>. Acesso em: 10/05/2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>>. Acesso em: 18/08/2013.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 18/08/2013.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, HISTEDBR, 2002a. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Incluyente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf>. Acesso em: 10/08/2013.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, mai./ago. 2002b. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4NpK3-hiUnoJ:www.seduc.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet%3Farquivo%3Dtextos/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 23/02/2017.

_____. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. In: CIAVATTA, Maria Aparecida; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) – GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>>. Acesso em: 18/08/2013.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>>. Acesso em: 17/08/2013.

_____. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/46/43>>. Acesso em: 10/08/2013.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>>. Acesso em: 24/08/2017.

KUNZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção. **Salto para o futuro** (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

LACORTE, Simone. **Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?**. 2006. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em:

<http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=373>. Acesso em: 10/09/2013.

LEÃO, João; NAKANO, Davi. O impacto da tecnologia na cadeia da música: novas oportunidades para o setor independente. In: PERPETUO, Irineu Franco; SILVEIRA, Sergio Amadeu da (orgs.). **O futuro da música depois da morte do CD**. São Paulo: Momento Editorial, 2009. p. 11-26. Disponível em: <<http://www.futurodamusica.com.br/futuro-da-musica.pdf>>. Acesso em: 31/10/2013.

LEITE, Jaqueline Câmara. **O Curso Técnico de Música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na atuação profissional de seus egressos: uma abordagem sociohistórica**. 2007. 176f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/9168/1/Dissertacao%2520Jaqueline%2520Leite%2520seg.pdf>>. Acesso em: 12/05/2015.

LEITE, Jocileide Bidô Carvalho. **Sentidos da política de currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFPB - Campus João Pessoa**. 2014. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://bdttd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/12/TDE-2014-08-29T113500Z-3058/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso em: 20/05/2014.

LEITE, Andréa Amorim; FARIAS, Ana Aparecida Berto de; NASCIMENTO, Talita Regina Alves do. Utilização da música como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de biologia e valorização da cultura nordestina. In: CONGRESSO NORDESTINO DE BIÓLOGOS, 5., João Pessoa-PB, 2015. **Anais...** João Pessoa-PB: UFPE, 2015. Disponível em: <<http://congresso.rebibio.net/congrebio2015/trabalhos/pdf/congrebio2015-et-06-005.pdf>>. Acesso em: 09/09/2016.

LEOPOLDI, Maria Antonieta Parahyba. Estratégias de ação empresarial em conjunturas de mudança política. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 115-134.

LESSA, Sérgio. Identidade e individuação. **Revista Katálysis**, Florianópolis/SC v. 7, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6843/6324>>. Acesso em: 30/03/2017.

LICEU DE ARTES E OFÍCIOS. **Histórico**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.liceudearteseoficios.com.br/?page_id=371>. Acesso em: 01/04/2013.

LIMA, Maria Regina Soares de. Teses equivocadas sobre a ordem mundial pós-guerra fria. **Dados**, Rio de Janeiro/RJ, v. 39 n. 3, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581996000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 28/06/2013.

LIMA, Talita. A emergência do Mangubeat e as classificações de gênero. In: MOSTRA DE MÍDIA E MÚSICA, 1., 2008, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2008. Disponível em: <<http://www.icone-ppgcom.com.br/index.php/icone/article/viewFile/24/24>>. Acesso em:

20/10/2013.

LIMA, Maria de Barros. O Canto Popular em Instituições de Ensino de Música: o caso da Escola de Música de Brasília. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2010. p. 334-338. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS_do_CONGRESSO_O_ANPPON_2010.pdf>. Acesso em: 03/10/2013.

LIMA, Talita Aparecida Alves de; OLIVEIRA, Elza Aparecida. Revista customizada No Eixo. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 13., 2012, Chapecó. **Anais...** Chapecó: UNOCHAPECÓ, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2012/expocom/EX30-1460-1.pdf>>. Acesso em: 08/10/2013.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379/9975>>. Acesso em: 17/03/2017.

LIMA JÚNIOR, Otávio Pedro Alves de. **O espírito do capitalismo e a cultura do empreendedorismo**: educação e ideologia. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_JuniorOPAL_1.pdf>. Acesso em: 19/04/2017.

LINCK, Fábio Gomes. **Musica e Matemática**: experiências didáticas em dois diferentes contextos. 2010. 68 f. Monografia (Especialização em Matemática, Mídias Digitais e Didática), Departamento de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31592/000782668.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01/09/2016.

LINHARES, Leonardo Barreto; BORÉM, Fausto. A composição e interpretação de Victor Assis Brasil em Pro Zeca: hibridismo entre o baião e o bebop. **Per Musi**, Belo Horizonte/MG, n. 23, p. 28-38, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pm/n23/n23a04>>. Acesso em: 07/03/2017.

LITTETON, Mary Wood. The resurgence of folk music in popular culture. **National Forum**, v. 74, 1994. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br/ez15.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_tim=2013-10-16T22%3A21%3A44IST&url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&rft_id=info:sid/primo.exlibrisgroup.com:primo3-Article-gale_ofa&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:&rft.genre=unknown&rft.atitle=The%20resurgence%20of%20folk%20music%20in%20popular%20culture.&rft.jtitle=National%20Forum&rft.btitle=&rft.aulast=&rft.auinit=&rft.auinit1=&rft.auinitm=&rft.ausuffix=&rft.au=Littleton%20C%20Mary%20Wood&rft.aucorp=&rft.date=19940922&rft.volume=74&rft.issue=4&rft.part>

=&rft.quarter=&rft.ssn=&rft.spage=38&rft.epage=&rft.pages=&rft.artnum=&rft.issn=0162-1831&rft.eissn=&rft.isbn=&rft.sici=&rft.coden=&rft_id=info:doi/&rft.object_id=&svc_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:sch_svc&rft.eisbn=&rft_dat=%3Cgale_ofa%3E16454158%3C/gale_ofa%3E&rft_id=info:oai/&svc.fulltext=yes>. Acesso em: 20/10/2013.

LODI, Lucia Helena. Ensino Médio e Educação Profissional. **Salto para o futuro** (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 373 f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=40989>>. Acesso em: 10/05/2014.

LOPREATO, Christina Roquette. O espírito das leis: anarquismo e repressão política no Brasil. **Verve**, v. 3, p. 75-91, 2003. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/4922/3484>>. Acesso em: 20/06/2013.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 101-105, mar. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo17.pdf>. Acesso em: 25/10/2013.

MACDONALD, Raymond A. R.; MIELL, Dorothy. Creativity and Music Education: the impact of social variables. **International Journal of Music Education**, v. 36, p. 58-68, 2000. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com/content/os-36/1/58>>. Acesso em: 23/09/2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e Técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. **Salto para o futuro** (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

MACHADO, Cristiane Marques. **A fábula do lugar no Samba**. 2013. 230f. Tese (Doutorado em Literatura), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.gtestudosdepaisagem.uff.br/wp-content/uploads/2012/09/tese-cristiane-marques.pdf>>. Acesso em: 27/11/2016.

MACIEL, Maria Lucia. Ciência, tecnologia e inovação: idéias sobre o papel das ciências sociais no desenvolvimento. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, v. 21, dez. 2005. Disponível em: <http://www.cgee.org.br/arquivos/pe_21.pdf>. Acesso em: 16/11/2013.

MALAFAIA, Guilherme; RODRIGUES, Aline Sueli de Lima. O uso da teoria das inteligências múltiplas no ensino de Biologia para alunos do Ensino Médio. **SaBios Revista**

de Saúde e Biologia, Campo Mourão-PR, v.6, n.3, p.08-17, set./dez., 2011. Disponível em: <<http://revista.grupointegrado.br/revista/index.php/sabios2/article/view/762/378>>. Acesso em: 09/09/2016.

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A alfabetização musical e os paradigmas educacionais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/RS, v. 24, n. 1, p. 329-347, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6086>>. Acesso em: 10/01/2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARIANO, Anderson de Sousa. **A guitarra elétrica em “GRUPPEN FÜR DREI ORCHESTER” de Karlheinz Stockhausen**. 2011. 197f. Dissertação (Mestrado em Musicologia). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://btd.d.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/29/TDE-2012-10-30T074933Z-1772/Publico/arquivototal.pdf>. Acesso em: 24/10/2013.

MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Perspectivas para as licenciaturas na área de música: concepções do projeto político pedagógico do curso de licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005, p. 144-153. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/luis_queiroz_vanildo_marinho.pdf>. Acesso em: 12/11/2013.

MARQUES, Alice Farias de Araújo. **Processos de aprendizagens musicais paralelos à aula de instrumento: três estudos de caso**. 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2087/1/2006_Alice%20Farias%20de%20Ara%20C3%20BAjo%20Marques.pdf>. Acesso em: 22/10/2013.

MARTINOFF, Eliane Hilário da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 67-74, mar. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto7.pdf>. Acesso em: 12/09/2013.

MARTINS, Noara Bolzan et al. **Vivências**: Revista Eletrônica de Extensão da URI, Erechim-RS, v. 5, n. 8, p. 77-83, out. 2009. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_008/artigos/artigos_vivencias_08/Artigo_35.pdf>. Acesso em: 22/08/2016.

MARTINS, Caroline de Oliveira; DUARTE, Maria de Fátima da Silva. A influência da música na atividade física. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 2, n. 4, p. 05-16, 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/viewFile/1137/1322>>. Acesso em: 10/09/2013.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas; NEDEL, Mariana Zamberlan. “De pé no chão”: trabalhando o ritmo na Música e na Educação Física. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: MOTRICIDADE, EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA, 5., 2012, São Carlos/SP. **Anais...** São Carlos/SP: UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2012/martisnedel2012.pdf>>. Acesso em: 06/10/2016.

MARTINS, Maria Eugénia Graça; PONTE, João Pedro. **Organização e tratamento de dados**. Brochura do Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Brasil: 2010. Disponível em: <http://area.dgicd.min-edu.pt/materiais_npmeb/matematicaOTD_Final.pdf>. Acesso em: 10/11/2012.

MARTINS, Naura; SARAIVA, Diego Camargo. A música como instrumento essencial para aprendizagem. **Revista EnsiQlopédia**, v. 9, n. 1, p. 16-22, out/2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2012/pdf/a_musica_como_inst_rumento_essencial_para_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 23/08/2016.

MARTON, Silmara Lídia. **Música, filosofia, formação**: por uma escuta sensível do mundo. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14228/1/SilmaraLM.pdf>>. Acesso em: 15/09/2016.

MATEIRO, Teresa. ‘Eu quero estudar guitarra’: um estudo sobre a formação instrumental dos licenciandos. **OuvirOUver**, Uberlândia/MGos, n. 3, p. 139-151, 2007a. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/viewArticle/432>>. Acesso em: 08/10/2013.

_____. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007b. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/13.2/files/OPUS_13_2_Mateiro.pdf>. Acesso em: 16/10/2013.

MATIAS, Cartos Roberto; FERNANDES, Carmem Monteiro. A falha da reforma. **Sinergia**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 110-117, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2002_n2/pdf_s/segmentos/art_igo_05_v3_n2.pdf>. Acesso em: 20/04/2013.

MEDEIROS, Valéria Matos Leitão; LEITE, Jocileide Bidô Carvalho; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Trajetória histórica das políticas curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível médio no Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p.137-153, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1320>>. Acesso em: 20/10/2013.

MELLO, Gustavo; GOLDENSTEIN, Marcelo. A música em metamorfose: um mercado em busca de novos modelos de negócio. **BNDES Setorial**, v. 32, p. 113-152, 2010. Disponível em: <http://www.bndespar.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/co_nhecimento/bndes/set32104.pdf>. Acesso em: 30/10/2013.

MELO, Fabrício Augusto Corrêa de. **De “Introduction a la musique concrète” ao Traité dès objets musicaux**: gênese do solfejo dos objetos musicais de Pierre Schaeffer. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/AAGS-7ZXNCN/fabr_cio_melo_disserta_o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21/09/2016.

MENDES, Maria Helena; MORATA, Thais Catalani. Exposição profissional à música: uma revisão. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo/SP, v. 12, n. 1, p. 63-69, mar. 2007 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n1/10.pdf>>. Acesso em: 25/10/2013.

MENDES, Michel. A difusão da gaita-de-fole como consequência da expansão romana. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas/SP, v. 2, mai. 2007. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/ile/article/view/69/57>>. Acesso em: 29/03/2017.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Da República Velha ao Estado Novo: Estado e sociedade - A consolidação da República Oligárquica. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990. p. 316-326.

MENDONÇA, Joêzer de Souza. O evangelho segundo o gospel: mídia, música pop e neopentecostalismo. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**, Pelotas, n. 1 p. 220-249, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/viewFile/2442/2289>>. Acesso em: 12/09/2013.

MENEZES, Fabiano; COSTA, Flávio Collins; FERNANDES, José Nunes. A música como veículo expressivo: contribuições a partir da reflexão filosófica e das pesquisas em psicologia. **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/565/564>>. Acesso em: 14/09/2016

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de; LIMA, Liliane Araújo; COLAÇO, Nayana de Jesus Oliveira; LIMA, Raenia Almeida; CASIMIRO, Tamyres Carvalho; PANTOJA, Lydia Dayanne Maia; ARRUDA FILHO, José Nelson; PAIXÃO, Germana Costa. Musicalizando a biologia: a produção de bioparódias como recurso tecnopedagógico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 12., Salvador/BA, 2015. **Anais...** Salvador/BA: UNEB, 2015. Disponível em: <<http://www.bioead.com.br/wp-content/uploads/2015/11/Musicalizando-a-Biologia.-A-produ%C3%A7%C3%A3o-de-biopar%C3%B3dias-como-recurso-tecnopedag%C3%B3gico.-com-os-autores.pdf>>. Acesso em: 10/09/2016.

MILETTO, Evandro M. *et al.* Educação Musical auxiliada por computador: algumas considerações e experiências. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre/RS, v. 2, n. 1, mar. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13668/7953>>. Acesso em: 10/10/2016.

_____. *et al.* Introdução à Computação Musical. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, 4., Itajaí/SC, 2004. **Anais...** Itajaí/SC: UNIVALI, 2004.

Disponível em: <http://www.evandromanara.net/files/UFRGS/Mini-cursoIntrodCM_CBC2004.pdf>. Acesso em: 20/06/2017.

MOLIN, Naiara Dal; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A música como recurso didático para trabalhar as questões sociais e étnico raciais nas aulas de sociologia: uma perspectiva Freireana. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 5., Curitiba/PR, 2014. **Anais...** Curitiba/PR: UFPR, 2014. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/seminariosociologiapolitica/files/2014/08/23664_1395007554.pdf>. Acesso em: 28/09/2016.

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. **Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a democracia da terceira República (1946-1961)**. 2011. 261f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Fundação Getúlio Vargas – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9008/CPDOC2011SergioMontalvao.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22/07/2013.

MONTEIRO, Hamilton de Mattos. Da República Velha ao Estado Novo: O aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES, Maria Yedda (org.). **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990. p. 302-315.

MONTEIRO Jr., Francisco Nairon. Somando funções trigonométricas: uma reconstrução didática do conceito de timbre a partir de duas experiências pedagógicas. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro-SP, v. 23, n. 36, p. 597-624, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221905003>>. Acesso em: 26/08/2016.

MONTEIRO Jr., Francisco Nairon; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de. O ensino de acústica nos livros didáticos de física recomendados pelo PNLEM: análise das ligações entre a Física e o mundo do som e da Música. **Holos**, Natal/RN, ano 27, v. 1, 2011. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/516/423>>. Acesso em: 21/11/2016.

MONTEIRO Jr., Francisco Nairon; MEDEIROS, Alexandre. Distorções conceituais dos atributos do som presentes nas sínteses dos textos didáticos: aspectos físicos e fisiológicos. **Ciência e Educação**, Bauru/SP, v. 5, n. 2, p. 01-14, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200001>. Acesso em: 16/11/2017.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo/SP, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v20n39/2987.pdf>>. Acesso em: 19/10/2016.

_____. Sons e música na oficina da história. **Revista de História**, São Paulo/SP, v. 157, n. 2, p. 7-13, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19059/21122>>. Acesso em: 2010/2016.

MORAIS, Marcos Vinícius Gomes. **Álgebra dos tons**. 2012. 17 f. Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em Matemática, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22008/MarcosViniciusGomesMorais.pdf>>. Acesso em: 28/08/2016.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento. In: DELGADO, Lucilia de Almeida; FERREIRA, Jorge (orgs.). **O Brasil Republicano – O tempo da experiência democrática**: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 157-192.

MOREIRA, José Estevão. O que é isso que chamam de música? As representações mentais evidenciadas e propiciadas pela linguagem. **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/461/4790>>. Acesso em: 14/09/2016.

MORI, Patrícia; DEUTSCH, Silvia. Alterando estados de ânimo nas aulas de Ginástica rítmica com e sem a utilização de música. **Revista Motriz**, Rio Claro/SP, v.11, n.3, p.161-166, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/09PMPa.pdf>>. Acesso em: 03/10/2016.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 24/08/2017.

MOURA, Nicole Lopes *et al.* A influência motivacional da música em mulheres praticantes de ginástica de academia. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri/SP, n. 6, v. 3, p. 103-118, 2007. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1241/945>>. Acesso em: 03/10/2016.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 19/07/2013.

_____. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/12.pdf>>. Acesso em: 23/07/2013.

_____. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>. Acesso em: 20/10/2013.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013b.

MOURA, Dante Henrique et al. Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Brasília. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de

Janeiro, v. 17, n. 49, p. 219-222, jan./abr. 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a11v17n49.pdf>>. Acesso em: 10/10/2013.

MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. **Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina Instrumento Suplementar (Violão)**. 2008. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em:
<<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9136>>. Acesso em: 21/10/2013.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?. **Revista da ABEM**, Porto Alegre/RS, v. 12, n. 10, p. 53-58, mar. 2004. Disponível em:
<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articled/view/362/291>>. Acesso em: 22/04/2017.

MULLER, Raquel Zuchna. TAFNER, Elisabeth Penzlien. Desenvolvendo o ritmo nas aulas de Educação Física em crianças de 3 a 6 anos. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Recife/PE, v. 3, n. 11, jul./dez. 2007. Disponível em:
<<https://www.ufpe.br/ppgedfísica/images/documentos/desenvolvimento%20do%20ritmo%20nas%20aulas%20de%20educacao%20física%20-%20muller%20e%20tafner.pdf>>. Acesso em: 06/10/2016.

MURASSE, Celina Midori. Industrialização e educação: A origem do liceu de artes e ofícios. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., Rio de Janeiro, 2000. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. Disponível em:
<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/037_celina_m.pdf>. Acesso em: 05/07/2013.

_____. **A Educação Para a Ordem e o Progresso do Brasil: o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888)**. 2001. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000231038>>. Acesso em: 20/04/2013.

_____. **A Educação Para a Ordem e o Progresso do Brasil – O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888)**. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 3, n. 10, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revis/revis10/rev10.html>>. Acesso em: 20/04/2013.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 120p.

_____. História e música popular: um mapa de leituras e questões. **Revista de História**, São Paulo/SP, v. 157, n. 2, p. 153-171, 2007. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19066/21129>>. Acesso em: 2010/2016.

NASCIMENTO, Sônia de Almeida do. Educação profissional: novos paradigmas, novas práticas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 69-74, mar. 2003. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed8/revista8_artigo12.pdf>. Acesso em: 23/04/2015.

NASCIMENTO, D.; SOUZA, C. A. F. Os efeitos da música na atividade física. **ENAF Science**, Poços de Caldas v. 8, n. 4, out. 2013. Disponível em: <http://www.enaf.com.br/2013/revista_cientifica/revista_congresso_cientifico_2013_04.pdf#page=95>. Acesso em: 35/07/2013.

NDTWT/NORTH DAKOTA TEACHING WITH TECHNOLOGY INITIATIVE. **Authentic Learning**. 2003. Disponível em: <<http://www.ndwt.org/Blackboard/P2SST2/authenticlearning.htm>>. Acesso em: 13/11/2013.

NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues. **Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível**. 2010. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://educacaoprofissionalbrasil.files.wordpress.com/2012/05/curr3adculo-integrado-do-ensino-mc3a9dio.pdf>>. Acesso em: 10/03/2013.

NEVES, Joana. **História Geral: a construção de um mundo globalizado**. São Paulo: Saraiva, 2002.

NEVES, Maria Teresa de Souza. A formação musical na Paidéia Platônica. In: SIMPÓSIO DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DE MÚSICA, 1., Porto Alegre/RS, 2013. **Anais...** Porto Alegre/RS: UFRGS, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/76>>. Acesso em: 13/09/2016.

NORIEGA, Dulce Asela Martínez. Industrias culturales y música pop: ¿productoras de jóvenes consumidores?. **Vereadas**, México, v. 22, p. 105-125, 2011. Disponível em: <http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=7988&archivo=12-561-7988utf.pdf&titulo=Industrias%20culturales%20y%20m%C3%BAsica%20pop:%20%C2%B7productoras%20de%20j%C3%B3venes%20consumidores?>. Acesso em: 04/10/2013.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>>. Acesso em: 07/05/2015.

OBERG, Lamartine. **Desenho Arquitetônico**. 22. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979. Disponível em: <<http://docente.ifrn.edu.br/mailsoncarlos/disciplinas/apostila-de-desenho-arquitetonico-l.-oberg/view>>. Acesso em: 28/10/2013.

OESTREICH, Danton. Harmonia e éthos na educação musical grega. In: . In: SIMPÓSIO DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DE MÚSICA, 2., Porto Alegre/RS, 2016. **Anais...** Porto Alegre/RS: UFRGS, 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/335/289>>. Acesso em: 19/09/2016.

OLEGÁRIO, Priscila Gomes. **Frações: “afinando” as linguagens matemática e musical**. 2013. 106 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos – Centro, Campos dos Goytacazes-RJ, 2013. Disponível em: <<http://bd.centro.iff.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/691/FRA%C3%87%C3%95E>>

S.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26/08/2016.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 61-74, mai./jun./jul./ago. 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 30/07/2013.

OLIVEIRA, Ramon de. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 27-37, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://internet100.org/s/gperte/dl/pdf01.pdf>>. Acesso em: 14/03/2017.

OLIVEIRA, Alyne Renata de et al. A música no ensino de língua portuguesa. **Publicatio UEPG - Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 73-84, 2002. Disponível em: <<http://177.101.17.124/index.php/humanas/article/view/16/13>>. Acesso em: 22/08/2016.

OLIVEIRA, Ramon de. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 32, p. 141-160, jan./abr. 2009a. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n32/08.pdf>>. Acesso em: 01/08/2013.

_____. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 51-66, jan./abr. 2009b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a04v35n1.pdf>>. Acesso em: 13/08/2013.

OLIVEIRA, Irene Rodrigues de. Sobressaltos da ordem e barganhas do progresso: a Missão Cooke e a implantação da CSN (1942-1946). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 14., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2010, ANPUH-RIO/UNIRIO. Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276712631_ARQUIVO_Sobressaltosdaordemebarganhasdoprogresso.pdf>. Acesso em: 01/07/2013.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-30)**. 2011a. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/929/1/AcoesModernizadorasMinas.pdf>>. Acesso em: 10/06/2013.

OLIVEIRA, Jean Rodrigues de. **O discurso do alcoolismo na música de forró eletrônico: um estudo à luz da análise do discurso**. 2011b. 33 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011b. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2399/1/PDF%20-%20Jean%20Rodrigues%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 25/11/2013.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. **Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia**. 2012. 177f. Dissertação (Mestrado em Artes), Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/2056/1/Forma%C3%A7%C3%A3oN%C3%A>

DvelT%C3%A9cnico.pdf>: Acesso em: 03/10/2013.

OLIVEIRA, Geane Queiroga de. **A Música como recurso didático e metodológico: uma abordagem do espaço**. 2015. 54f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em Geografia, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras/PB, 2015. Disponível em:

<<http://www.cfp.ufcg.edu.br/geo/monografias/GEANE%20QUEIROGA%20DE%20OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 27/11/2016.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato de Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2222>>. Acesso em: 22/05/2017.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., Belo Horizonte, 2012. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf>. Acesso em: 22/11/2013.

OLIVEIRA, Letícia Aparecida de; OLIVEIRA, Josiane Carvalho Fonseca; NASCIMENTO Jr., Antônio Fernandes. Os cinco reinos dos seres vivos “allah-la ô”: paródia e imagens como ferramentas potenciais para o ensino da biologia. In: CONGRESSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFLA, 23., Lavras/MG, 2014. **Anais...** Lavras/MG: UFLA, 2014. Disponível em: <http://www.apg.ufla.br/novosite/resumos/resumo_2014/resumos/resumo_28_603_1.pdf>. Acesso em: 09/11/2016.

OLIVEIRA, Adriane Dall’Acqua de; ROCHA, Dalva Cassie; FRANCISCO, Antônio Carlos de. A ciência cantada: um meio de popularização da ciência e um recurso de aprendizagem no processo educacional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., Belo Horizonte, 2008. **Anais...** Belo Horizonte: Cefet-MG, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema1/QuartaTema1Arquivo4.pdf>. Acesso em: 10/09/2016.

OLIVEIRA, Adriane Dall’Acqua de; ROCHA, Dalva Cassie; FRANCISCO, Antônio Carlos de; PILATTI, Luiz Alberto. Interação entre música e tecnologia para o ensino de biologia: uma experiência utilizando a web-rádio. In: ENCONTRO CONVERSANDO SOBRE EXTENSÃO, 11., Ponta Grossa/PR, 2013. **Anais...** Ponta Grossa/PR: UEPG, 2013. Disponível em: <[http://www.uepg.br/proex/anais/11/trabalhos/11/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Oral/Oral%20\(33\).pdf](http://www.uepg.br/proex/anais/11/trabalhos/11/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Oral/Oral%20(33).pdf)>. Acesso em: 10/09/2016.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar de. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/view/45/33>>. Acesso em: 01/05/2013.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, Manaus, ano 7, n. 16, p. 1-7, fev. 2009. Disponível em: <http://www.fucapi.br/tec/imagens/revistas/ed016_conteudo_completo.pdf>. Acesso em: 10/03/2013.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna; Brasília: Fundação Santillana, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 15/08/2013.

_____ (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Editora Moderna; Brasília: Fundação Santillana, 2012. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337ECDC2B0137ED025BFE393C>>. Acesso em: 26/04/2013.

PAIVA, Francisco Júnior Damasceno. **Ensino de filosofia com música: uma perspectiva metodológica lúdico – reflexiva**. 2014. 63 f. Monografia (em Fundamentos da Educação). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa/PB, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/9642>>. Acesso em: 15/09/2016.

PAIVA, Marília Luana Pinheiro de. Sociologia & rock: música como instrumento para reflexão em sala de aula. **Revista Café com Sociologia**, Piúma/ES, v. 5, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/about>>. Acesso em: 27/09/2016.

PAIVA, Rodrigo Gudin; ALEXANDRE, Rafael Cleiton. Material didático para bateria e percussão: levantamento bibliográfico e elaboração de um material didático inédito para o ensino coletivo desses instrumentos. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNICAMP, 3., 2010, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2010, p. 17-24. Disponível em: <http://flautinsmatua.com.br/imagens/banco/release_G_COD-16718025100_arquivo_Anais_III_EEM.pdf#page=23>. Acesso em: 22/10/2013.

PAIXÃO, Carlos Jorge. O Positivismo Ilustrado no Brasil. **Trilhas**, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, nov. 2000. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/3.pdf>. Acesso em: 15/03/2013.

PANDINI, Sílvia. **A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928)**. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/dissertacoes/3pandini_dissertacao.pdf>. Acesso em: 06/06/2013.

PANDOLFI, Dulce Chaves (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

PANITZ, Lucas Manassi. **Por uma Geografia da Música: o espaço geográfico da música popular platina**. 2010. 201f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27035/000762181.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 27/11/2016.

_____. Por uma geografia da música: um panorama mundial e vinte anos de pesquisas no Brasil. **Para Onde!?**, Porto Alegre/RS v. 6, n. 2, p. 1-10, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/36474/23889>>. Acesso em: 27/11/2016.

_____. Geografia e Música: uma introdução ao tema. **Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 17, n. 978, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-978.htm>>. Acesso em: 27/11/2016.

PARAÍBA CRIATIVA. **Sobre**. 2013a. Disponível em: <<http://www.paraibacriativa.com.br/>>. Acesso em: 20/11/2013.

_____. **1º Encontro Paraibano de Economia Criativa, Cultura e Turismo**. 2013b. Disponível em: <<http://www.paraibacriativa.com.br/eventos/i-encontro-paraibano-de-economia-criativa-cultura-e-turismo>>. Acesso em: 20/11/2013.

PASSOS, Maria Consuelo. Nem tudo que muda, muda tudo: um estudo sobre as funções da família. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha (org.). **Família e casal: efeitos da contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2005. Disponível em: <http://www.editora.vrc.puc-rio.br/docs/ebook_familia_e_casal.pdf>. Acesso em: 14/09/2013.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/da_camiseta.pdf>. Acesso em: 22/10/2013.

_____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (coord.) et al. **É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001. p. 113-134. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf>. Acesso em: 09/07/2013.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre/RS, v. 9, p. 71-79, set. 2003. Disponível em: <http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista_abem/ed9/revista9_artigo7.pdf>. Acesso em: 13/10/2013.

_____. O Canto Orfeônico e os termos legais de sua implantação: em busca de uma análise contextualizada. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa/PB. **Anais...** João Pessoa/PB: UFPB, 2012. CD-rom. p. 1439-1446.

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre/RS, v. 13, p. 7-16, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed13/revista13_artigo1.pdf>. Acesso em: 04/04/2017.

_____. O papel do canto orfeônico na construção do nacional na Era Vargas: algumas reflexões. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal/RN. **Anais...** Natal: UFRN, 2013. CD-rom.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local**. 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Gestão de Cidades), Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2003. Disponível em: <http://cidades.ucam-campos.br/images/arquivos/dissertacoes/2003/luiz_augusto_caldas_pereira.pdf>. Acesso em: 08/06/2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): um retrato do *Habitus Conservatorial* nos documentos curriculares 2012**. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. Disponível em: <<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/buscarPorCurso/page:2/cursoId:76>>. Acesso em: 22/10/2013.

PEREIRA, Eliton. **Música, educação e informática: gênese e construção de conceitos musicais na escola**. Goiânia/GO: Editora IFG, 2013a. 181 f. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/303189389_Musica_Educacao_e_Informatica_genese_e_construcao_de_conceitos_musicais_na_escola>. Acesso em: 10/10/2016.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch. **Geografias de mundo reveladas nas canções de Chico Buarque**. 2013b. 155f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-19112013-100451/en.php>>. Acesso em: 27/11/2016.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. As políticas para a educação profissional técnica de nível Médio: dois projetos em disputa. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSE_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/AS_POLITICAS_PARA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_TECNICA_DE_NIVEL_MEDIO_DOIS_PROJETOS_EM_DISPUTA.pdf>. Acesso em: 19/08/2013.

_____. Educação profissional técnica e suas interfaces com a educação propedêutica de nível médio. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.14, n.1, p.76-95, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2868>>. Acesso em: 12/11/2013.

PESSOA, Carol S.; LIMA, Renato A.; FURLAN, Jorlan L.P.; RODRIGUES, Elisa S.; SCHEFFER, Diego R.. O ensino da botânica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de paródias musicais. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, 64., Belo Horizonte/MG, 2013. **Anais...** Belo Horizonte/MG: UFMG, 2013. Disponível em: <<http://www.botanica.org.br/trabalhos-cientificos/64CNBot/resumo-ins19527-id6408.pdf>>. Acesso em : 11/09/2016.

PICOLLI, Fernanda da Fé; SANTOS, Sabrina Stefanie dos; SOARES, Alessandro Cury. O ensino de Química e a utilização de Música. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, 33., Ijuí-RS, 2013. **Anais...** Ijuí-RS: UNIJUI, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/edeq/article/view/2742/2317>>. Acesso em: 02/09/2016.

PIEROLI, Sarita Maria. **Ditadura militar no brasil (pós-64) através da música**: uma experiência em sala de aula. Programa de Desenvolvimento da Educação do Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/648-4.pdf>>. Acesso em: 22/10/2016.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música**: estado da arte. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032010-115909/en.php>>. Acesso em: 26/08/2016.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. A inserção da disciplina “Produção Cultural e Empreendedorismo” nos Cursos Técnicos do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2011, p. 499-505. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2011/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2011.pdf>. Acesso em: 28/10/2013.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros; SOUZA JÚNIOR, Carmerindo Miranda de. O egresso do curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e o mercado de trabalho do século XXI. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012a, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012. CD-rom. p. 1472-1479.

_____; _____. A formação técnica e os desafios do mercado de trabalho do século XXI: o Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e seus Egressos. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2012b, Barra Funda. **Anais...** Barra Funda: UNESP, 2012b. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/ivsemanaeducacaomusical/submissao-de-trabalhos/docs/Anais%20da%20Semana%20de%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Musical%20e%20Encontro%20Regional%20Sudeste%20da%20ABEM.zip>>. Acesso em: 05/04/2013.

PIMENTEL, Carlos Eduardo; DONNELLY, Edla Daise Oliveira Porto. A Relação da preferência musical com os cinco grandes fatores da personalidade. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 28, n. 4, p. 696-713, 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n4/v28n4a04.pdf>>. Acesso em: 03/10/2013.

PINHO NETO, Demosthenes Madureira de. A estratégia brasileira em perspectiva internacional. In: FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). **O BNDE e o Plano de Metas**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em:

<http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/livro/plametas.pdf>. Acesso em: 06/07/2013.

PMJP/PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. **Topografia Social de João Pessoa**. João Pessoa: Cedest/IEE/PUCSP, 2009. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2012/04/TOPOGRAFIA-SOCIAL-DE-JOAO-PESSOA_2009.pdf>. Acesso em: 12/09/2013.

_____. Notícias. **Estudantes das escolas municipais participam da VIII Copa Municipal de Bandas**. João Pessoa: SEDEC, 2016a. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/estudantes-das-escolas-municipais-participam-da-viii-copa-municipal-de-bandas/>>. Acesso em: 02/02/2017.

_____. Notícias. **Desfiles Cívicos despertam vocações de música e dança em mais de 7 mil alunos da PMJP**. João Pessoa: SEDEC, 2016b. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/desfiles-civicos-despertam-vocacoes-de-musica-e-danca-em-mais-de-7-mil-alunos-da-pmjp/>>. Acesso em: 15/02/2017.

_____. Ação Social pela Música Núcleo João Pessoa. **História**. João Pessoa: FUNJOPE, 2017. Disponível em: <<http://asmb.joaopessoa.pb.gov.br/>>. Acesso em: 16/02/2017.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **Ensino Médio Integrado: formação politécnica como horizonte?**. 2012. 256f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/12990/ANAPAUULAconcluido.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20/03/2014.

PORTER, James. Locating Celtic Music (and Song). **Western Folklore**, v. 57, n. 4, p. 205-224, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1500260>>. Acesso em: 16/10/1983.

PORTUGAL. **Alvará de cinco de janeiro de 1785**. Alvará proibindo as Fábricas, e Manufacturas, no Brazil. In: Collecção da Legislação Portuguesa Desde a Ultima compilação das ordenações, legislação de 1775 a 1790. Lisboa: Typografia Maignense, 1828. Disponível em <http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verlivro.php?id_parte=109&id_obra=73&pagina=565>. Acesso em: 02/04/2013.

PRADO, Flávio Brito. **Ensino de gráficos de funções trigonométricas e uma aplicação em música**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática), Programa de Pós Graduação em Matemática, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://bit.proformat-sbm.org.br/xmlui/handle/123456789/278>>. Acesso em: 31/08/2016.

PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05.pdf>>. Acesso em: 14/09/2013.

PRIMA/PROGRAMA DE INCLUSÃO ATRAVÉS DA MÚSICA E DAS ARTES. Disponível em: <<http://primaparaiba.com.br/>>. Acesso em: 15/02/2017.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de. O impacto da mídia na formação musical de adolescentes: um estudo realizado com alunos do 1º ano do ensino médio do colégio Indyu - Montes Claros - MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UEMG, 2005, p. 01-08. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/40Jo%C3%A3o%20Fortunato%20Soares%20de%20Quadros%20J%C3%BAnior.pdf>>. Acesso em: 03/10/2013.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; QUILES, Oswaldo Lorenzo. Preferências musicais em estudantes de Ensino Médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. **Música Hodie**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 109-128, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/12829/13147>>. Acesso em: 16/10/2013.

QUEIROGA, Ana Lúcia Ferreira de. **A pedagogia das competências nos cursos técnicos do CEFET-PB: limites e contradições**. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Ana%20Lucia%20Ferreira/A%20PEDAGOGIA%20DAS%20COMPET%C4NCIAS%20NOS%20CURSOS%20T%C9CNICOS.pdf>>. Acesso em: 15/11/2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Marinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (orgs.). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66. Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/contexturas.pdf>>. Acesso em: 15/09/2013.

_____. Educação Musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007a, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2007a. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Educacao%20Musical%20em%20Joao%20Pessoa.pdf>. Acesso em: 20/10/2013.

_____. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa-PB. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007b, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007b. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LRSQueiroz.pdf>. Acesso em: 21/10/2013.

_____. A dinâmica de transmissão de saberes musicais de cultura de tradição oral: reflexões para o campo da educação musical. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/085%20Luis%20Ricardo%20Silva%20Queiroz.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

_____. Criação, circulação e transmissão musical: inter-relações e (re)definições a partir dos cenários tecnológico e midiático contemporâneos. **Música Hodie**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 135-150, 2011. Disponível em:

<http://www.musicahodie.mus.br/11.1/musica_hodie_11_1_artigo_7.pdf>. Acesso em: 21/10/2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; FIGUEIRÊDO, Anne Raelly Pereira de. Práticas musicais urbanas: dimensões do contexto sociocultural de João Pessoa. **Ictus**, Salvador, v. 7, p. 75-86, 2006. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/104/75>>. Acesso em: 07/10/2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; FIGUEIRÊDO, Anne Raelly Pereira de; RIBEIRO, Yuri Moreira. Práticas musicais no contexto urbano de João Pessoa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB, 2006, p. 152-157. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/02_Com_Etno/sessao01/02COM_Etno_0102-060.pdf>. Acesso em: 07/10/2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MEDEIROS, Pedro Henrique Simões de. Educação musical em contextos não-formais: espaços e práticas de ensino e aprendizagem da música em de João Pessoa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2009, p. 70-73. Disponível em:

<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2009/XIII_Educacao_musical.pdf>. Acesso em: 12/11/2013.

QUILES, Oswaldo Lorenzo et al. Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 67-75, mar. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo7.pdf>. Acesso em: 16/10/2013.

RABELO, Fernanda Lima. A presença norte-americana no Brasil e as missões técnicas mistas: um estudo da Missão Cooke (1942). In: JORNADA DE ESTUDOS HISTÓRICOS DO PPGHI, 4., Rio de Janeiro, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~arshistorica/jornadas/IV_jornada/IV_22.pdf>. Acesso em: 02/07/2013.

RAFAEL, Renata de Araujo et al. Estudo das implicações ambientais no município de João Pessoa - PB devido ao crescimento urbano. **Revista Verde**, Mossoró, v. 8, n. 1, p. 286-293, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://gvaa.dominiotemporario.com/revista/index.php/RVADS/article/viewFile/2041/pdf_678>. Acesso em: 21/09/2013.

RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Salto para o futuro** (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

_____. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: SEMINÁRIO ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 1., Paraná, 2008a. **Anais...** Belém: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008a. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 13/08/2013.

_____. Currículo Integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b. p. 114-118. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>. Acesso em: 20/05/2013.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-86, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11029/7197>>. Acesso em: 03/04/2013.

RAMOS, Lauro; REIS, Maurício Cortez. A escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho. **Boletim Mercado de trabalho: conjuntura e análise**. Brasília: Ipea, n. 35, fev. 2008. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/BMT_35.pdf#page=25>. Acesso em: 04/09/2013.

RAMOS, Alicia Felisbino; FRANÇA, Robson Luiz de. Trajetória política e social da Educação Profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS DA HISTEDBR, 8., Campinas, 2009. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GIyDmZ82.doc>. Acesso em: 13/04/2013.

REIS, Bruno Carriço. Considerações sobre o saber autônomo da sociologia da música: uma questão em aberto. **Revista Aurora**, São Paulo/SP, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/6339/4647>>. Acesso em: 27/09/2016.

REIS, Jane Maria dos Santos. **A pedagogia industrial da FIEMG**: um estudo sobre o pensamento empresarial a partir da Revista Vida Industrial (1961-1974). 2013. 199 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13651/1/PedagogiaIndustriaFIEMGparte1.pdf>>. Acesso em: 24/03/2017.

REIS, Mauricio Cortez; RAMOS, Lauro. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 177-205, 2011. Disponível em:

RIBEIRO, Thiago Reis Marques. **Das missões à comissão: ideologia e projeto desenvolvimentista nos trabalhos da “Missão Abbink” (1948) e da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (1951-1953)**. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1643.pdf>>. Acesso em: 10/05/2013.

RIBEIRO, Ghadyego Carraro. Sobre os conceitos de região e fronteira: contribuições para a compreensão de aspectos históricos na música sul-rio-grandense. **Revista Semina**, Londrina/PR, v. 15, n. 1, 2016. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http://seer.upf.br/index.php/ph/article/download/6230/3745&hl=pt-BR&sa=X&scisig=AAGBfm2ODpM6kJZNnMY425WMAo-ET0fLA&nossl=1&oi=scholaralrt>. Acesso em: 27/11/2016.

RICUPERO, Rodrigo Monteferrante. A formação da elite colonial através da conquista territorial (c.1530 - c.1630). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SP, 17., 2004, Campinas. **Anais...** Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20XX/Rodrigo%20Monteferrante%20Ricupero.pdf>>. Acesso em: 19/05/2013.

ROCHA, Thiago Lopes; PARANHOS, Ronés de Deus; MORAES, Fernando Aparecido de. Estágio supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas: relato de experiência do estágio e do projeto de intervenção sobre relações de gênero e música. **Polyphonia**, Goiânia-GO, v. 21, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43360798/Estgio_supervisionado_na_Licenciatura_em20160304-16068-6clhk3.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1470068368&Signature=oq8O72F56kEaaDL1aCjLYNhE3Ow%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEstagio_supervisionado_na_Licenciatura_e.pdf>. Acesso em: 10/09/2016.

ROCHA Jr., Roosevelt Araújo da. Música e Filosofia em Platão e Aristóteles. **Revista Discurso**, São Paulo/SP, n. 37, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/62912/65709>>. Acesso em: 14/09/2016.

RODRIGUES, José Francisco. A Matemática e a Música. **Colóquio/Ciências**, n. 23, p. 17-32, 1999. Disponível em: <http://cmup.fc.up.pt/cmup/musmat/MatMus_99.pdf>. Acesso em: 26/08/2016.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=en&nrm=iso>. Access on 25 Aug. 2015.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 47-74, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/246/253>>. Acesso em: 20/05/2013.

RODRIGUES, José. Educação Politécnica. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 168-175. Disponível em:
<<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>. Acesso em: 20/05/2013.

RODRIGUES, Cíntia Aparecida Garcia; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 48, p. 45-59, jan./abr. 2013. Disponível em:
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/847/648>>. Acesso em: 12/09/2013.

ROMÃO, Luana Rosa Rodrigues; FERNANDES, Natalia Ap. Morato. Pluralidade cultural e ensino de língua portuguesa. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 45-57, 2013. Disponível em:
<<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/804/922>>. Acesso em: 23/08/2016.

ROSA, Cleci Werner da; ROSA, Álvaro Becker da. Ensino de Física: objetivos e imposições no Ensino Médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 4 n. 1, 2005. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen4/ART2_Vol4_N1.pdf>. Acesso em: 18/11/2016.

ROSARIO, Maria José Aviz do; SILVA, José Carlos da. A educação jesuítica no Brasil colônia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 3., 2004, Teresina. **Anais...** Teresina, 2004. Disponível em:
<http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiiencontro/gt11/educ_jesuita.pdf>. Acesso em: 21/04/2013.

RUBEGA, Cristina Cimorelli. Uma breve análise do discurso da formação por competências no Ensino Médio e no Ensino Técnico e a visão da Politecnia. **Ciência & Ensino**, Campinas, n. 12, p. 16-24, dez. 2004. Disponível em:
<<http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/download/89/90>>. Acesso em: 10/08/2013.

RUI, Laura Rita; STEFFANI, Maria Helena. Um recurso didático para ensino de física, biologia e música. In: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE FÍSICA – RS, 1., Porto Alegre/RS, 2005. **Anais...** Porto Alegre: Instituto de Física – UFRGS, 2005. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/614/000554032.pdf?...#page=85>>. Acesso em: 10/09/2016.

_____; _____. Física: som e audição humana. In SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 17., 2007, São Luís/MA. **Anais...** São Luís/MA, 2007.
<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/30450>>. Acesso em: 08/11/2016.

SALAZAR, Leonardo Santos. **Música Ltda: o negócio da música para empreendedores**. 2.ed. rev. ampl. Recife/PE: Sebrae-PE, 2015. Disponível em:
<https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/PE/Anexos/Livro%20musica%201tda_web.pdf>. Acesso em: 19/04/2017.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. **Anais...** Belém, 2000, p. 19-26. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/57761084/Uma-Roda-de-Choro-a>>. Acesso em: 20/10/2013.

SANTORO, Fernando. Arte no pensamento de Aristóteles. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ARTE NO PENSAMENTO, 1., 2006, Vila Velha/ES. **Anais...** Vila Velha/ES: Museu Vale do Rio Doce, 2006. Disponível em: <http://jayrus.art.br/Apostilas/LitLatina/arte_no_pensamento_de_aristoteles.pdf>. Acesso em: 20/09/2016.

_____. Sobre a estética de Aristóteles. **Viso**: Cadernos de estética aplicada, Rio de Janeiro, n. 2, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37562279/Viso_2_FernandoSantoro.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1474316932&Signature=zPMQu7BPiDQOoAQUz3MIRAh3Zeg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DViso_Cadernos_de_estetica_aplicada_Sobre.pdf>. Acesso em: 20/09/2016.

SANTOS, Jucimar José Ferreira dos. **Uma análise do timbre da distorção no cenário da música pop**. 2002. 52 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Bacharelado em Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/portal/wp-content/uploads/2013/04/projetojucimar1.pdf>>. Acesso em: 24/10/2013.

SANTOS, Daniela Oliveira dos. Modos de relação com a música: adolescentes e o Sertanejo Universitário. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010a, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2010. p. 334-338. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2010.pdf>. Acesso em: 03/10/2013.

_____. Adolescentes x Música: Reflexões sobre o gosto na perspectiva de Antonie Hennion. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010b, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2010 p. 400-406. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf>. Acesso em: 03/10/2013.

SANTOS, Regina Márcia Simão. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 41-52, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25_artigo4.pdf>. Acesso em: 10/09/2013.

SANTOS, Climério de Oliveira. A constituição do forró como campo musical sustentável no Nordeste. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012. CD-rom. p. 72-80.

SANTOS, Jussara Hilario dos. Rock na sala de aula: a música como instrumento metodológico nas aulas de história. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO ROCK, 1., 2013, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2013. Disponível em: <http://www.congressodorock.com.br/evento/anais/2013/artigos/6/artigo_simposio_7_444_ju>

ssara_hilario@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 08/11/2013.

SANTOS, Mariana Palmeira dos. **Geografia e Música: uma possibilidade de leitura do cotidiano na escola.** 2014. 58 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3440/1/PDF%20-%20Mariana%20Palmeira%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 27/11/2016.

SANTOS, Filipe de Medeiros; FERNANDES, Vinicius de Lucena. A Informática e a Educação Musical: vivências no IFPB. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – IFPB, 1., 2015 João Pessoa/PB. **Anais...** João Pessoa/PB: IFPB, 2015. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41038983/A_informatica_e_a_educacao_musical_-_Vivencias_no_IFPB.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469724267&Signature=Bo8u%2FcOYTMv54IRDO7XbAOGRVnU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_informatica_e_a_educacao_musical_-_Viv.pdf>. Acesso em: 12/10/2016.

SANTOS, Maurício Ivan dos; RODRIGUES, Romir de Oliveira. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC). **Revista #Tear**, Canoas, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <[http://www.pdoaj.com/pdf-files/1-15%20v.%201,%20n.%202%20\(2012\).pdf](http://www.pdoaj.com/pdf-files/1-15%20v.%201,%20n.%202%20(2012).pdf)>. Acesso em: 20/08/2013.

SANTOS, João Dimas Saraiva dos; SANTOS, Douglas Borreio Maciel dos. Modelagem matemática: a articulação da matemática e da música no ensino de progressão geométrica. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo-SP, v. 3, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/29004/20275>>. Acesso em: 26/08/2016.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso. Da Escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009. **Revista brasileira da Educação profissional e tecnológica**, Brasília: MEC/SETEC, v. 2, n. 2, p.25-39, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 08/08/2013.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 01/08/2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SCHÄFER, Thomas. **Determinants of Music Preference**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Technischen Universität Chemnitz. Chemnitz (Alemanha), 2008. Disponível em: <<http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5749/data/DissertationThomasSchaefer.pdf>>. Acesso em: 05/10/2013.

SCHÄFER, Thomas; SEDLMEIER, Peter. What makes us like music? In: TRIENNIAL CONFERENCE OF EUROPEAN SOCIETY FOR THE COGNITIVE SCIENCES OF MUSIC, 7., 2009, Jyväskylä (Finlândia). **Anais...** Jyväskylä: ESCOM, 2009, p. 487-490. Disponível em: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20918/urn_nbn_fi_jyu-2009411319.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05/10/2013.

SCHWARTZ, Kelly D.; FOUTS, Gregory T.. Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 32, n. 3, p. 205-213, jun. 2003. Disponível em: <<http://familywise.ca/documents/MusicPreferencesPersonalityStyle.pdf>>. Acesso em: 10/09/2013.

SEBBEN, Egon Eduardo. O gosto musical de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental: um conhecimento possível no ensino de música. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL/UEM, 2009, p. 888-894. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2009/Anais_abem_2009.pdf>. Acesso em: 03/10/2013.

SELFHOUT, Maarten. **Me, myself, and you: friendships in adolescence**. 2009. 351f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universiteit Utrecht. Hengelo (Holanda), 2009. Disponível em: <<http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2009-0826-200133/selfhout.pdf>>. Acesso em: 05/10/2013.

SENA, Karina Stela de, GRECCO, Marcus Vinicius. Comportamento da frequência cardíaca em corredores de esteira ergométrica na presença e na ausência de música. **Revista Brasileira de Fisiologia do Exercício**, São Paulo/SP, n. 3, v. 10, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/17885761/1686342362/name/Fisiologia+do+Exercicio+v10n3+jul+set+2011.pdf#page=37>>. Acesso em: 03/10/2016.

SENAC. **Guia de legislação profissional**: ocupações de nível técnico em comércio e serviços. Rio de Janeiro : Editora Senac Nacional, 2002. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/51649795/guialegis#download>>. Acesso em: 19/11/2013.

SERRAO, Luis Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade**: os casos do Enceja e do Enem. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01122014-103636/pt-br.php>>. Acesso em 20/10/2015.

SILVA, Walênia Marília. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 3, p. 51-64, jun. 1996. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista3/revista3_artigo4.pdf>. Acesso em: 09/10/2013.

SILVA, João Carlos da. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 16. p. 10-16, dez. 2004. Disponível em:

<<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revis/revis16/rev16.html>>. Acesso em: 20/04/2013.

SILVA, José Valentim da. **A cidadania no ensino técnico do CEFET-PB**. 2006. 144f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em:

<<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Jose%20Valentim/A%20CIDADANIA%20NO%20ENSINO%20T%C9CNICO.pdf>>. Acesso em: 15/11/2013.

SILVA, Georgia Patrícia da. O empreendedorismo cultural: os discursos do desenvolvimento como utopia. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2009, São Luís/MA. **Anais...** São Luís/MA: UFMA, 2009. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/7_desenvolvimento-regional/o-empreendedorismo-cultural-os-discursos-do-desenvolvimento-como-utopia.pdf>. Acesso em 19/04/2017.

SILVA, Rodrigo Hoffmann Velloso da. **O programa de expansão da Educação**

Profissional na Escola de Música de Brasília: a perspectiva de professores. 2012a. 134f.

Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música em

Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2012a. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13697/1/2012_RodrigoHoffmannVellosodaSilva.pdf>. Acesso em: 20/10/2013.

SILVA, Roberto Bitencourt da. A Educação Técnica e Profissional e a Lei do Pronatec.

Revista Democratizar, Rio de Janeiro/RJ, v. 6, n. 1, jan./jul. 2012b. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjy8PSWmfLSAhWKIJAKHco-CN8QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.faecet.rj.gov.br%2Findex.php%2Finstituional%2Frevistas-faecet%2Frevista-democratizar%2Fcategory%2F11-democratizar-v6-n1%3Fdownload%3D83%3ADemocratizar%2520v6%2520n1&usg=AFQjCNF8VHRmSr8WOrExI7WxD_Sbt6M-zw&sig2=oah2UT4o9G212dZiSVgNOQ>. Acesso em: 25/03/2017.

SILVA, Filipe Barbosa da. **A utilização da música como instrumento didático-pedagógico no ensino de química orgânica**. 2013. 77 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso).

Licenciatura Plena em Química, Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande-PB,

2013. Disponível em:

<<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4242/1/PDF%20-%20Filipe%20Barbosa%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 02/09/2016.

SILVA, Valdecir Manoel da. **O encanto da música no ensino de Química**. 2014a. 60 f.

Monografia (Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares), Curso de Pós

Graduação em Fundamentos da Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Itabaiana-PB.

Disponível Em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6662/1/PDF%20-%20Valdecir%20Manoel%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 02/09/2016.

SILVA, Paulo Cezar. Subpartitura e memória corporal – etapa e estratégia de criação. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, Petrolina/PE, v. 4, n. 5, 2014b. Disponível em: <<http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/364>>. Acesso em: 07/12/2016.

SILVA, Antônio Edson Alves da. A música como estratégia de ensino da língua portuguesa. **Revista E.T.C. Educação, Tecnologia e Cultura**, Salvador, n. 13, 2015a. Disponível em: <<http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/etc/article/view/4/11>>. Acesso em: 22/08/2016.

SILVA, Aline Gonçalves da. **Práticas do ensino de História: escutar, analisar e apreender**. 2015b. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG, 2015. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/16.pdf>>. Acesso em: 28/10/2016.

SILVA, Elisabete de Fátima Farias. A geografia em “canto do povo de um lugar”. **Geosaberes**, Fortaleza/CE, v. 6, n. 1, p. 72-83, out. 2015c. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/view/366/281>>. Acesso em: 27/11/2016.

SILVA Jr., Romualdo S.; MILTÃO, M. S. R.. O fenômeno acústico e o Ensino Médio: utilização de instrumentos musicais como incentivo para o ensino de acústica: o caso do cavaquinho. **Caderno de Física da UEFS**, Feira de Santana/BA, v. 13, n. 2, 2015. Disponível em: <http://dfis.uefs.br/caderno/vol13n2/s4Artigo1RomualdoMiltao_Acustica.pdf>. Acesso em: 16/11/2016.

SILVA NETTO, Vicente Cassiano da. **Questões legais sobre desenvolvimento, comercialização, direito autoral e uso de software**. 2004. 48 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Bacharelado em Ciências da Computação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2004. Disponível em: <<http://academickids.com/encyclopedia/images/6/65/Questoeslegaisdesoftware.pdf>>. Acesso em: 09/12/2016.

SILVA, Saulo Pinto; BEZERRA, Vinícius Pereira. Sobre a formação integrada: trabalho, currículo e educação politécnica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT1/SOBRE_A_FORMACAO.pdf>. Acesso em: 21/08/2014.

SILVA, André Maciel da; NASCIMENTO Jr., Antônio Fernandes. A utilização da música e da metodologia investigativa para o ensino dos impactos ambientais na vegetação. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 10, n. 6, p. 99-112, 2014. Disponível em: <http://amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum_ambiental/article/view/815>. Acesso em: 09/09/2016.

SILVA, Renato Izidoro da; ZOBOLI, Fábio. Música, corpo e educação física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 27, n. 44, p. 125-141, mai. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p125>>. Acesso em: 02/10/2016.

SILVA, Ellen Samara Pereira da; PEREIRA, Ingrid Barros; MELO, Suzyanne Morais Firmino de. O uso da música no ensino de biologia: experiências com paródias. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, 1., Arapiraca-AL, 2015. **Anais...** Arapiraca: UFAL, 2015. Disponível em:

<<http://www.progep.ufal.br/seer/index.php/cipar/article/view/1892/1392>>. Acesso em: 09/09/2016.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. A música na época de sua reprodutibilidade digital. In: PERPETUO, Irineu Franco; SILVEIRA, Sergio Amadeu da (orgs.). **O futuro da música depois da morte do CD**. São Paulo: Momento Editorial, 2009. p. 27-48. Disponível em: <<http://www.futurodamusica.com.br/futuro-da-musica.pdf>>. Acesso em: 31/10/2013.

SILVEIRA, Marcelo Pimentel da; KIOURANIS, Neide Maria Michellan. A Música e o ensino de Química. **Revista Química nova na escola**, São Paulo, n. 28, p. 38-31, mai. 2008. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc28/07-RSA-2107.pdf>>. Acesso em: 04/09/2016.

SILVEIRA, Carlos Roberto da; RIBEIRO, Alan Barcelos O pensamento filosófico de Schopenhauer sobre a Música e suas possíveis contribuições para a Educação Musical brasileira. **Theoria** - Revista Eletrônica de Filosofia, Pouso Alegre/MG, v. 4 n. 9, 2012. Disponível em: <http://www.theoria.com.br/edicao0212/schopenhauer_e_a_musica.pdf>. Acesso em: 15/10/2016.

SIMÕES, Darcilia. Semiótica, música e ensino do português. In: SEMINÁRIO DO GRUPO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 52, Campinas, 2005. **Anais...** Campinas: UNICAMP. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/semiotica-musica-e-ensina1388.pdf>>. Acesso em: 23/08/2016.

SIMÕES, Darcilia; KAROL, Luiz; SALOMÃO, Any Cristina (orgs.). **Português se aprende cantando: estratégias para o ensino da língua nacional**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_lingua/Portugues_se_aprende_cantando.pdf>. Acesso em: 23/08/2016.

SOARES, Guilherme Rafael. “Musescore”: estudo de caso de um software livre e sua interface colaborativa web para notação partitural. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ARTES, CULTURA E LINGUAGENS INSTITUTO DE ARTES E DESIGN, 1., Juiz de Fora/MG, 2014. **Anais...** Juiz de Fora/MG: UFJF, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/12340447/_Musescore_estudo_de_caso_de_um_software_livre_e_sua_interface_colaborativa_web_para_not%C3%A7%C3%A3o_partitural>. Acesso em: 09/12/2016.

SOARES, Manoel Jesus Araújo. In: PICANÇO, Iracy Silva. (coord.). Uma Nova Ética do Trabalho nos Anos 20: Projeto Fidelis Reis. **Série Documental/Relatos de Pesquisa**, n. 33, Brasília: MEC/INEP, 1995. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BBB49E53A-16E5-4446-ADA0-9B99EF803020%7D_relatosdepesquisan33.pdf>. Acesso em: 10/09/2013.

SOARES, José Francisco; COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-481, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582006000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 26/10/2013.

SOARES, Ana Maria Dantas; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. Ensino técnico agropecuário e formação de professores: "novas" perspectivas ou uma velha receita?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0327.pdf>>. Acesso em: 10/04/2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA. **Desafios QNInt - 1ª Edição – 2013**. Disponível em: <<http://qnint.s bq.org.br/desafios/index.php>>. Acesso em: 17/09/2016.

SOUSA, Li-Chang Shuen Cristina Silva. Cultura global e identidades locais: conflitos culturais na interface da globalização. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 2011, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba/PR, Sociedade Brasileira de Sociologia, 2011. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=183&Itemid=171>. Acesso em: 25/04/2017.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. A legislação federal para o ensino profissional no período de 1909-1942. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa/PB. **Anais...** João Pessoa/PB, UFPB, 2003. Disponível em: <http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=6>. Acesso em: 21/04/2013.

_____. As escolas de aprendizes artífices e a legislação federal durante a república velha. In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió, 2010. Disponível em: <<http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1769/1007>>. Acesso em: 17/05/2012.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo1.pdf>. Acesso em: 23/10/2013.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. **Educar, trabalhar, civilizar no asilo de meninos desvalidos (1875-1894): caminhos possíveis**. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=107610>. Acesso em: 09/08/2013.

SOUZA, Marquessuel Dantas de. Geografia, Literatura e Música: O simbolismo geográfico na Arte. **Revista de Geografia da UFPE**, v. 30, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistageografia/index.php/revista/article/view/667/480>>. Acesso em: 27/11/2016.

SOUZA, Andrezza Papini Alkmim. **Um olhar para a inteligência corporal cinestésica expressa em aulas de educação física escolar**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2014. Disponível em: <<http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/195>>. Acesso em: 07/12/2016.

SOUZA, Yonel Ricardo de; SILVA, Eduardo Ramos da. Efeitos psicofísicos da música no exercício: uma revisão. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, São Paulo/SP, v. 3, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbpe/v3n2/v3n2a04.pdf>>. Acesso em: 03/10/2016.

_____; _____. Análise temporal do efeito ergogênico da música assíncrona em exercício. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis/SC, v. 14, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcdh/v14n3/07.pdf>>. Acesso em: 06/10/2016.

TAONI, Lucas Jurado; CUNHA, Fabiana Lopes da. Tom e Vinícius na Alvorada: um prisma geográfico. **Ateliê Geográfico**, Goiânia/GO, v. 7, n. 3, p. 208-239, dez./2013. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127031/ISSN1982-1956-2013-07-03-208-239.pdf?sequence=1&isAllowed=ya>>. Acesso em: 27/11/2016.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf>. Acesso em: 10/08/2013.

TOMÁS, Lia. **Musica e Filosofia: Estética musical**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.

_____. Uma reflexão sobre a estética musical e a filosofia da música. **Revista OuvirOUver**, Uberlândia, n. 5, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/3184/2397>>. Acesso em: 14/09/2016.

TORRES, Marcos Alberto. Da paisagem sonora à produção musical: contribuições geográficas para o estudo da paisagem. **Revista Geografar**, Curitiba/PR, v. 5, n. 1, p.46-60, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/17781/11609>>. Acesso em: 27/11/2016.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 11, p.119-144, 1999. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ppgas/ha/pdf/n11/HA-v5n11a06.pdf>>. Acesso em: 09/10/2013.

_____. Perfis culturais de estudantes de música. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4., 2002, Cidade do México (México). **Anais...** Cidade do México: IASPM, 2002, p. 1-19. Disponível em: <<http://www.iaspmal.net/wp-content/uploads/2011/12/Travassos.pdf>>. Acesso em: 09/10/2013.

TROTТА, Felipe. **Samba e mercado de música nos anos 1990**. 2006. 262 f. Tese (Doutorado em Comunicação), Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2006. Disponível em: <http://teses.ufrj.br/Eco_D/FelipeDaCostaTrotta.pdf>. Acesso em: 20/10/2013.

_____. Música popular, moral e sexualidade: reflexões sobre o forró contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, n. 20, p. 132-146, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/article/view/4/19>>. Acesso em: 07/10/2013.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Pertinência e música popular: em busca de categorias para análise da música brasileira popular. **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 50-61, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/issue/view/5>>. Acesso em: 08/10/2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Histórico**. 2013. Disponível em: <http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=64>. Acesso em: 24/10/2013.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 15/08/2013.

VELOSO, Fernando Augusto Adeodato; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. Determinantes do “milagre” econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 221-246, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbe/v62n2/06.pdf>>. Acesso em: 30/07/2013.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexes. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna; Brasília: Fundação Santillana, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 15/08/2013.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de Música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará**. 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000197468&fd=y>>. Acesso em: 13/10/2013.

_____. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 75-79, mar. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo13.pdf>. Acesso em: 22/10/2013.

VIEIRA, Gabriel da Silva; RAY, Sônia. Desafios e contribuições das novas tecnologias à performance musical. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 9., 2009,

Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2009, p. 31-36. Disponível em: <http://mestrado.emac.ufg.br/uploads/270/original_9%C2%BA_SEMPEM_On_Line.pdf#page=31>. Acesso em 22/10/2013.

VIVEIRO, Felipe Tadeu Neto. NAKANO, Davi Noboru. Cadeia de produção da indústria fonográfica e as gravadoras independentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 28., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEPRO, 2008, Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_WIC_075_533_11376.pdf>. Acesso em: 30/10/2013.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 22/08/2013.

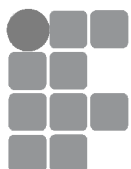
WERMANN, Natália dos Santos; MAGER, Bárbara Renata Garcia; FERRARO, Concetta Schifino; SANTOS, Fabiana Gonçalves dos; BERNARD, Franciele Longaray; GOTARDI, Jessica; ANTONIAZZI, Lucas Quadros. Música – Paródia: uma ferramenta de sucesso no ensino de Química. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUCRS, 12., 2011, Porto Alegre/RS. **Anais...** Porto Alegre, PUCRS, 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/SIC/XII/XII.html>>. Acesso em: 02/09/2016.

WERNER, Fieke. **Preparing young musicians for professional training: what does scientific research tell us?** (Literature study). Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen, Malmö Academy of Music (Lunds University). AEC Publications: 2007. Disponível em: <<http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-report-preparing-young-musicians-for-professional-training-what-does-scientific-research-tell-us-en.pdf>>. Acesso em: 28/10/2013.

ZAMPRONHA, Edson. Da escuta do objeto sonoro à composição musical? Um estudo sobre a irreversibilidade da escuta em composição. **OuvirOuvir**, Uberlândia/MG, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouvir/article/view/17201/9435>>. Acesso em: 21/09/2016.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UCG, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 10/07/2013.

Apêndices

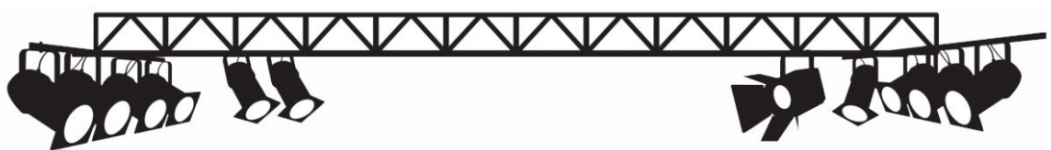


**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PARAÍBA**

Prezado aluno,

Esse questionário faz parte do processo de reformulação do projeto do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB. Neste momento, gostaríamos de conhecer melhor nossos estudantes, por isso, sua participação é imprescindível!

Para garantir sua privacidade, você não precisa se identificar.
Desde já, agradecemos pela sua colaboração!



1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

João Pessoa, PB
Fevereiro/2013

Como surgiu seu interesse pela música?

(questão) 01



Horizontal lines for writing the answer to question 01.

Quais pessoas e situações contribuíram para esse interesse?

02

Horizontal lines for writing the answer to question 02.

03 Com que frequência você escuta música?

- Diariamente
- 3x por semana
- Apenas no final de semana
- 4x por semana
- 2x por semana
- Outra: _____

Cite os três estilos musicais que você mais gosta:

04
Horizontal lines for listing favorite music styles.

05 Gosta de fazer alguma atividade escutando música? Quais atividades?

Horizontal lines for listing activities done while listening to music.

06 Gosta de parar apenas para escutar música?

Não
Sim

06.1 Com que frequência você faz isso?

- Diariamente
- 3x por semana
- Apenas no final de semana
- 4x por semana
- 2x por semana
- Outra: _____

07 Você já tocava algum instrumento ou realizava alguma atividade musical antes de entrar no IFPB?

Sim
Não

07.1 Qual(is)?

Durante quanto tempo?

07.2

07.3

Por que você escolheu esse instrumento ou essa atividade musical?

Horizontal lines for explaining the choice of instrument or activity.

08 Você estudou música antes de entrar no IFPB?

Não
Sim

08.1

Onde? Com quem? Conte como era esse estudo.

Horizontal lines for describing where and how music was studied.

08.2 Durante quanto tempo?

08.2



09
Você já se apresentou publicamente fazendo música?

Sim

Não

09.1
Onde? _____
Quando? _____
Comente um pouco. _____

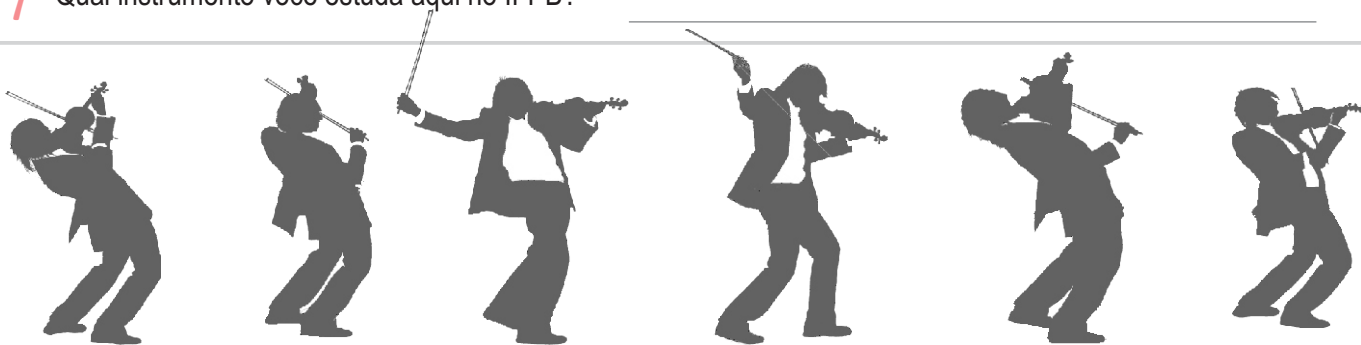
10
Já ganhou algum dinheiro com música?

Sim

Não

10.1
Onde? _____
Quando? _____
Comente um pouco. _____

11 Qual instrumento você estuda aqui no IFPB? _____



Em quais dias você costuma tocar esse instrumento?

Segunda Quarta Sexta Domingo
 Terça Quinta Sábado

Em que locais você toca esse instrumento?
(Ex: em casa, na igreja, na casa de amigos, no IFPB etc.)

13

14
Você tem seu próprio instrumento?

Não

Sim

Tem previsão de comprá-lo?

14.1

Há quanto tempo?

14.2

Sim

Não

Quando?

14.1.1

Em quais dias você costuma estudar esse instrumento?

Segunda Quarta Sexta Domingo
 Terça Quinta Sábado

Em que locais você estuda instrumento?
(Ex: em casa, na igreja, na casa de amigos, no IFPB etc.)

16

17
Você acha importante aprender teoria musical?

Sim

Não

17.1
Por quê? _____

18
Você consegue aplicar os conhecimentos de teoria musical no seu instrumento?

Sim

Não

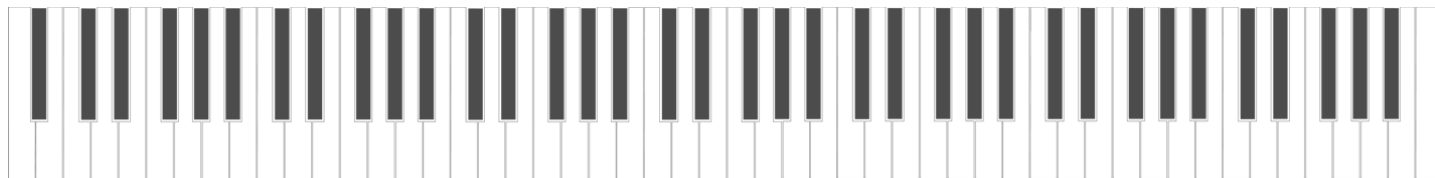
18.1
De que forma? _____

18.2
Por quê? _____

19

Como foi sua forma de entrada aqui no IFPB?

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Concorrência sem cotas | <input type="checkbox"/> Com renda menor que 1,5 salário mínimo | <input type="checkbox"/> PPI - Preto, pardo ou indígena |
| <input type="checkbox"/> Cota para aluno de escola pública | | <input type="checkbox"/> Não declarei-me PPI |
| <input type="checkbox"/> Cota para PNE - Portador de Necessidades Especiais | <input type="checkbox"/> Com renda maior que 1,5 salário mínimo | <input type="checkbox"/> PPI - Preto, pardo ou indígena |
| | | <input type="checkbox"/> Não declarei-me PPI |



20 Quanto tempo por dia você passa no IFPB?

Segunda

Terça

Quarta

Quinta

Sexta

____ horas

____ horas

____ horas

____ horas

____ horas

Faz aula de música

21 fora do IFPB?

Não

Sim

Onde?

21.1

Atualmente, você realiza alguma atividade musical fora do IFPB?

22

Não

Sim

Quais atividades?

22.2

Onde?

23 Por que você escolheu estudar aqui no IFPB?

(Pode marcar mais de uma opção)

- Porque é gratuito
- Foi escolha dos meus pais
- Tenho amigos que já estudavam aqui
- É próximo da minha casa
- Porque associa o ensino médio à formação técnica
- A formação geral é de boa qualidade
- A formação técnica é de boa qualidade
- Tem uma boa preparação para o vestibular
- Esse curso técnico é relacionado com o curso superior para qual vou fazer vestibular
- Outros motivos: _____
Quais? _____
- Na verdade, eu queria estudar em outra escola

24 Por que escolheu o curso técnico em instrumento musical?

(Pode marcar mais de uma opção)

- Achei que tinha mais chances de passar
- Não gostei das outras opções de curso
- Achei que era o mais fácil de cursar
- Queria aprender a tocar um instrumento
- Para adquirir conhecimentos musicais
- Para melhorar o desempenho no meu instrumento
- Pretendo atuar como músico
- Para me preparar para o vestibular de música
- Outros motivos: _____
Quais? _____
- Na verdade, eu queria cursar apenas o ensino médio
- Se eu pudesse, cursaria apenas as disciplinas específicas de música

25

Quais eram as suas expectativas antes de entrar no curso?

As suas expectativas em relação ao curso vêm sendo atendidas?

- Totalmente
- Em grande parte
- Pouco
- Muito pouco

26

26.1

Por quê? Comente um pouco.

As músicas de que você gosta são abordadas no curso?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

27

O curso tem influenciado seu gosto musical de alguma forma?

28

Não

Sim

28.1

Como?

Você pensou em algum momento em desistir do curso?

29

29.1

Por quê?

Não

Sim



Você pretende fazer vestibular para música?

30

Ainda não sei

Sim

Não

31

Já decidiu para que curso vai fazer vestibular?

Não

Sim

O curso influenciou nessa decisão? Como?

30.2

Quando você tomou essa decisão?

30.1

Qual?

31.1

31.2

Por que esse curso?

Você acha que os conhecimentos adquiridos aqui no curso vão ser úteis na sua vida?

Sim

Não

32.1

De que forma?

Pretende continuar com alguma atividade musical quando terminar o curso?

Sim

Não

33.1

Como seria?

Qual é sua idade?

34

anos

Qual é seu sexo? **35**

Feminino

Masculino

Onde **36**
você
mora?

Cidade **36.1**

Bairro **36.2**

Qual a escolaridade do seu pai? **37**

- Sem escolaridade
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior incompleto
Curso: _____
- Ensino Superior Completo
Curso: _____
- Mestrado ou doutorado
- Não sei informar

Qual a escolaridade da sua mãe? **38**

- Sem escolaridade
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior incompleto
Curso: _____
- Ensino Superior Completo
Curso: _____
- Mestrado ou doutorado
- Não sei informar

Qual a renda mensal da sua família? **39**

- Até R\$ 700
- Entre R\$ 700 e R\$ 1.400
- Entre R\$ 1.400 e R\$ 2.100
- Entre R\$ 2.100 e R\$ 2.800
- Entre R\$ 2.800 e R\$ 3.500
- Entre R\$ 3.500 e R\$ 4.200
- Entre R\$ 4.200 a R\$ 4.900
- Entre R\$ 4.900 a R\$ 5.600
- Acima de R\$ 5.600
- Não sei informar

Qual a profissão do seu pai?

37.1

Qual a profissão da sua mãe?

38.1

40

Quem mora com você?

Quantas pessoas são sustentadas por essa renda?

39.1

- 1 pessoa
- 2 pessoas
- 3 pessoas
- 4 pessoas
- 5 pessoas
- Mais de 5 pessoas

41

Você tem alguma sugestão para melhorar o Curso Técnico em Instrumento Musical?



Obrigado
pela participação!

Pesquisa com os inscritos no PSCT 2015 para o Curso Técnico em Instrumento Musical

Prezado candidato,

Esse questionário faz parte da pesquisa de Doutorado em Educação Musical desenvolvida pelo estudante Italan Carneiro no Programa de Pós Graduação em Música da UFPB. O objetivo deste estudo é conhecer os estudantes que se interessaram pelo curso integrado em Instrumento Musical do IFPB, por isso, sua participação é imprescindível! Você vai precisar apenas de 20min para respondê-lo, aproximadamente.

Desde já, agradeço pela sua colaboração e desejo boa sorte na realização do processo seletivo!

***Obrigatório**

Estilos musicais e artistas favoritos

1. **Quais os três estilos musicais que você mais gosta? Cite um artista ou banda para cada estilo. ***

Estilo 1

2. *

Artista favorito do estilo 1

3. **Estilo 2 ***

4. *

Artista favorito do estilo 2

5. **Estilo 3 ***

6. *

Artista favorito do estilo 3

Por que fez a prova do IFPB?

7. Como você conheceu o IFPB? *

8. Como descobriu o Curso Técnico em Instrumento Musical? *

9. Por que você quer estudar no IFPB? *

(pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Porque é gratuito
- A formação geral é de boa qualidade
- É próximo da minha casa
- Porque muita gente diz que é uma boa escola
- A formação técnica é de boa qualidade
- Tem uma boa preparação para o vestibular de música
- Tem uma boa preparação para o vestibular sem ser de música
- Foi indicação de colegas que já estudavam na instituição
- Na verdade, eu nem queria ter feito a prova de seleção, queria estudar em outra escola...
- Outro: _____

10. Pesquisou alguma informação sobre o curso técnico em Instrumento Musical antes de fazer a inscrição? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Ir para a pergunta 12.*

11. Quais informações pesquisou? Onde pesquisou? *

12. Caso não seja aprovado na seleção, você vai tentar a prova outra vez? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não *Ir para a pergunta 14.*

13. Vai manter a escolha pelo curso de Instrumento Musical ou vai tentar outro curso? **Marcar apenas uma oval.*

- Vou tentar Instrumento Musical outra vez!
- Dessa vez, vou escolher outro curso...

Por que Técnico em Instrumento Musical?**14. Por que escolheu o curso técnico em instrumento musical ao invés dos outros cursos do IFPB? ****(pode marcar mais de uma opção)**Marque todas que se aplicam.*

- Já atuo profissionalmente com música
- Na verdade, eu queria cursar apenas o ensino médio (formação geral) mas não tinha essa opção
- Achei que era o curso que tinha mais chances de passar
- Pretendo atuar como músico por hobbie
- Achei que era o mais fácil de cursar
- Pretendo, no futuro, trabalhar profissionalmente com música
- Instrumento Musical era a opção "menos ruim" da lista dos cursos...
- Pretendo fazer o vestibular para música
- Outro: _____

Sobre o curso...**15. Quais você acredita que são os objetivos de formação do curso de Instrumento Musical? ****(pode marcar mais de uma opção)**Marque todas que se aplicam.*

- Não faço a menor idéia...
- Ensinar a tocar todos os instrumentos
- Formar maestros
- Ensinar a tocar vários instrumentos
- Ensinar a construir e consertar instrumentos
- Ensinar a tocar apenas um instrumento
- Formar músicos para atuar no mercado profissional
- Preparar para o vestibular de música
- Ensinar teoria musical
- Outro: _____

16. Você sabe quais são os instrumentos disponíveis para estudar no curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Ir para a pergunta 18.*

17. Onde descobriu quais eram os instrumentos disponíveis? *

18. Qual instrumento você pretende estudar no IFPB? *

Sobre o exame do PSCT....

19. Se houvesse uma prova específica de instrumento musical ou conteúdos de música na prova de seleção, você acredita que obteria um resultado melhor? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Ir para a pergunta 21.*

20. Por que seu resultado seria melhor? *

Atividades musicais

21. Você já toca algum instrumento ou fez alguma atividade musical? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, atualmente toco ou faço alguma atividade musical!
- Sim, já toquei ou fiz alguma atividade musical mas atualmente estou afastado dessa atividade...
- Não, nunca fiz nenhuma atividade musical. *Ir para a pergunta 29.*

22. Qual instrumento você toca (ou tocou) ou qual atividade musical você realizou? *

23. *

Durante quanto você realizou essa atividade? Com que idade começou?

24. Por que você escolheu esse instrumento ou essa atividade musical? *

Como você se aproximou? Alguém influenciou? Quem?

25. Você já se apresentou em público fazendo música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Ir para a pergunta 27.*

26. Onde você se apresentou? Quando? Comente um pouco. *

27. Já ganhou algum dinheiro com música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, atualmente ganho!
- Sim, ganhei mas atualmente não ganho mais...
- Não *Ir para a pergunta 29.*

28. Onde ganhou dinheiro com música? Quando? Comente um pouco. *

29. Você já estudou música? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Ir para a pergunta 32.

30. Onde você estudou música? Com quem? *

Com professor? Na escola regular? Sozinho? Conte um pouco como era esse estudo...

31. Durante quanto tempo? *

32. Possui instrumento(s) próprio(s)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Ir para a pergunta 34.

33. Que instrumento(s) você possui? *

Estamos terminando, fale agora um pouco sobre você!

34. Qual a sua idade? *

35. Qual seu sexo? **Marcar apenas uma oval.* Masculino Feminino**36. Onde você mora? ***

Cidade

37. *

Bairro

38. Qual a escolaridade do seu pai? **Marcar apenas uma oval.* Sem escolaridade Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Superior incompleto Ensino Superior completo Mestrado Doutorado Não sei informar**39. Qual a escolaridade da sua mãe? ****Marcar apenas uma oval.* Sem escolaridade Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Superior incompleto Ensino Superior completo Mestrado Doutorado Não sei informar

40. Qual a renda mensal da sua família? **Marcar apenas uma oval.*

- Menos do que R\$ 788 (salário mínimo)
- R\$ 788 (salário mínimo)
- Entre R\$ 788 e R\$ 1.576
- Entre R\$ 1.576 e R\$ 2.364
- Entre R\$ 2.364 e R\$ 3.152
- Entre R\$ 3.152 e R\$ 3.940
- Entre R\$ 3.940 e R\$ 4.728
- Entre R\$ 4.728 e R\$ 5.516
- Entre R\$ 5.516 e R\$ 6.304
- Entre R\$ 6.304 e R\$ 7.092
- Entre R\$ 7.092 e R\$ 7.880
- Acima de R\$7.880
- Não sei informar

41. Quantas pessoas são sustentadas por essa renda? **Marcar apenas uma oval.*

- 1 pessoa
- 2 pessoas
- 3 pessoas
- 4 pessoas
- 5 pessoas
- 6 pessoas
- 7 pessoas
- 8 pessoas
- 9 pessoas
- 10 pessoas
- Mais de 10 pessoas

42. Quem mora com você? **(Exemplo: Pai, Tio, Avó, Mãe, 2 irmãos, etc.)*

Muito obrigado por responder esse questionário! Suas informações são muito valiosas para a pesquisa!

43. Caso esteja disponível para participar das etapas posteriores da pesquisa, digite abaixo seu nome completo, telefone para contato e e-mail.

